

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JOSÉ ANTONIO MARÇAL

**POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ E A FORMAÇÃO DE
INTELECTUAIS NEGROS(AS)**

CURITIBA

2011

JOSÉ ANTONIO MARÇAL

**POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ E A FORMAÇÃO DE
INTELECTUAIS NEGROS(AS)**

Dissertação apresentada ao Setor de Pós-Graduação
em Educação, Universidade Federal do Paraná,
como parte das exigências para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da
Silva

CURITIBA

2011

*Dedico este estudo aos negros e às negras
que, ao longo de mais de 300 anos e usando
as estratégias mais variadas, vêm resistindo
contra ao apagamento da herança africana no Brasil.
Especialmente, dedico este estudo à minha mãe Odete P.
Marçal (in memória) que soube incutir em mim o caminho da
educação com uma forma possível para sobreviver e lutar
“na moral” e ao meu pai Alcedino Marçal que na
simplicidade e labuta de toda uma vida me ajudou a chegar
até aqui.*

AGRADECIMENTOS

Aos amigos e amigas do movimento social negro de Belo Horizonte, especialmente, dos Agentes de Pastoral Negros e da Juventude Negra e Favela, Larissa, Flávia, Vanessa, Josemeire, Elisângela, Evandro Nunes, entre outros, pelo diálogo, pela amizade e pelos sonhos de uma sociedade racialmente justa. Também aos amigos Anderson e Paulo C. Terra do CESAM-BH pela troca de ideias, amizade e providencial ajuda.

Aos amigos Anderson e Paulo C. Terra do CESAM-BH e à Emília Maria, pela troca de ideia, amizade, carinho e providencial ajuda.

Ao amigo/irmão Sérgio, pela dedicada ajuda em Curitiba e por me permitir conhecer pessoas tão significativas como Fernanda, “Seu Zé”, Nelsi e familiares, bem como os amigos do futebol com quem convivi quase todas as tardes de sábado, momentos importantes para o corpo e a mente.

Aos amigos e amigas do movimento social negro de Curitiba, especialmente Jaime Tadeu, Paulo Borges e Iyagunã, históricos guerreiros e guerreira da causa negra nesta cidade, pelo exemplo de devoção e persistência na luta contra o racismo.

Ao professor Paulo Vinicius pela orientação e a amizade, acolhida e confiança durante a realização deste estudo.

Aos professores Walter Praxedes e Andréa Caldas, pela participação e significativas contribuições ao estudo no exame de qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, Tais Tavares, Ângelo de Souza, Andréa Gouveia, Rose Trojan, Regina Michelotto e Nkolo Foé, pelas discussões nas disciplinas do Programa fundamentais para consolidação das reflexões feitas neste estudo.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, Tânia, Cintia, Ana Lúcia, Marco e Wellington, pelas trocas, pelas angústias e alegrias vividas junto.

Aos estudantes que concederam as entrevistas para este estudo, pela presteza em atender ao convite e demais estudantes do NEAB-UFPR pela amizade,

A Débora Oyayomi Cristina de Araujo pelo companheirismo e pelo competente trabalho de revisão deste texto.

Ao Programa Internacional de Bolsa de Pós-Graduação da Fundação Ford, extensivo à Fundação Carlos Chagas, parceira do Programa no Brasil que, além do substantivo suporte financeiro, possibilitou que eu fortalecesse minha auto-estima pois ao ser selecionado e participar de um Programa dessa dimensão tive uma percepção mais concreta da minha própria capacidade intelectual.

A De Ó (Estamos Chegando)

Estamos chegando do funda da terra,
estamos chegando do ventre da noite,
da carne do açoite nós somos,
viemos lembrar.

Estamos chegando da morte dos mares,
estamos chegando dos turvos porões,
herdeiros do banzo nós somos,
viemos chorar.

Estamos chegando dos pretos rosários,
estamos chegando dos nossos terreiros,
dos santos malditos nós somos,
viemos rezar.

Estamos chegando do chão da oficina,
estamos chegando do som e das formas,
da arte negada que somos,
viemos criar.

Estamos chegando do fundo do medo,
estamos chegando das surdas correntes,
um longo lamento nós somos,
viemos louvar.

[...]

Estamos chegando dos ricos fogões,
estamos chegando dos pobres bordéis,
da carne vendida nós somos,
viemos amar.

Estamos chegando das velhas senzalas,
estamos chegando das novas favelas,
das margens do mundo nós somos,
viemos dançar.

Estamos chegando dos trens dos subúrbios,
estamos chegando nos loucos pingentes,
com a vida entre os dentes chegamos,
viemos cantar.

Estamos chegando dos grandes estádios,
estamos chegando da escola de samba,
sambando a revolta chegamos,
viemos gingar.

[...]

Estamos chegando do ventre de Minas,
estamos chegando dos tristes mocambos,
dos gritos calados nós somos,
viemos cobrar.

Estamos chegando da cruz dos engenhos,
estamos sangrando a cruz do batismo,
marcados a ferro nós fomos,
viemos gritar.

Estamos chegando do alto dos morros,
estamos chegando da lei da baixada,
das covas sem nome chegamos,
viemos clamar.

Estamos chegamos do chão dos quilombos,
estamos chegando no som dos tambores,
dos Novos Palmares nós somos,
viemos lutar.

[...]

(Pedro Terra, Pedro Casaldáliga, Milton Nascimento)

RESUMO

Os polêmicos debates em torno da implementação de políticas de ação afirmativa no ensino superior públicos para os negros dão indícios da persistência de um imaginário coletivo racista na sociedade brasileira. Partindo da interpretação de que as relações raciais no Brasil constituem uma hegemonia racial branca, o estudo focou a política de cotas raciais implementada na Universidade Federal do Paraná (UFPR) como campo de análise, objetivando compreender a inter-relação entre os conceitos de hegemonia, cultura, educação, intelectual orgânico. A pergunta-problema do estudo tem a seguinte formulação: quais as condições existentes e necessárias para a formação intelectual de alunos negros que ingressaram pela política de cotas da UFPR? A metodologia utilizada foi a *Histórico-dialética* proposta por Antonio Gramsci. Como método de investigação utilizou-se a entrevista qualitativa/naturalista, mas também a análise de conteúdo e a observação direta como métodos secundários para se compreender o contexto acadêmico da Universidade. As entrevistas, num total de dez (10), contemplou alunos cotistas raciais ingressantes nos anos de 2005 e 2006 e de cursos de maior e menor concorrência nos vestibulares da Instituição. A partir de quatro mediações analíticas (econômica, social, cultural e simbólica) os relatos, em alguma medida, evidenciaram: 1) a persistência de uma fragilidade econômica, pois a maioria dos entrevistados se manteve durante os estudos através de bolsas, em alguns casos, através de trabalho assalariado, 2) a persistência de uma tensão velada e dificuldade de se integrarem em uma pesquisa de iniciação científica de interesse acadêmico para a maioria dos alunos, 3) deficiências culturais e escolares quase sempre relacionadas às dificuldades sociais e econômicas, e 4) ausência de universo de referências simbólicas caracterizado pela invisibilidade dos negros como referenciais teóricos nos cursos e no contexto acadêmico. Por outro, a participação em projetos de fortalecimento da identidade e a “filiação” à pesquisa sobre relações raciais, por parte de alguns alunos, apontaram uma perspectiva positiva de superação dessas dificuldades, sobretudo nas mediações cultural e simbólica. A análise das trajetórias dos alunos cotistas raciais em conjunto permitiu uma interpretação a partir da ideia de *superação dialética*. Isto sugere uma *práxis* pois, diante do contexto acadêmico da Universidade e das marcas racistas presentes no imaginário coletivo brasileiro e, particularmente, curitibano, a formação intelectual de alunos negros precisa articular, ao mesmo tempo, a construção de uma identidade acadêmica crítica e a construção de uma identidade negra positiva.

Palavras-chave: Ação afirmativa; Relações Raciais; Intelectuais negros; Hegemonia racial; Historicismo.

ABSTRACT

The controversial debate surrounding the implementation of affirmative actions for black people in public higher education gives evidence of the persistence of a racist collective imaginary in Brazilian society. Based on the interpretation that racial relations in Brazil are established on a white racial hegemony, the study focused on the racial quota policy implemented at the Federal University of Parana (UFPR) as a field of analysis, to understand the interrelationship between the concepts of hegemony, culture, education, organic intellectual. The question-problem of the study has the following formulation: what are the existing and necessary conditions for the intellectual formation of black students who were admitted to UFPR through its quota policy? The historical-dialectical methodology, proposed by Antonio Gramsci, was used. A qualitative/naturalist interview was used as method for inquiry, while content analysis and direct observation were used as secondary methods to understand the academic context of the University. The interviews, in a total of ten (10), included students admitted through racial quotas in 2005 and 2006, from the courses with the highest and lowest competition in college entrance exams of the Institution. Departing from four analytical mediations (economic, social, cultural and symbolic) the reports, to some extent, showed: 1) persistent economic weakness, as the majority of respondents was maintained throughout the studies by scholarships, in some cases by employment, 2) persistence of an underlying tension and difficulty of integrating into a scientific initiation of academic interest to most students, 3) cultural and educational disabilities almost always related to social and economic difficulties, and 4) absence of symbolic references, in a universe characterized by the invisibility of blacks as theoretical references in courses and in the academic context. On another hand, participation in projects of identity strengthening and "belonging" to research on racial relations by some students showed a positive possibility to overcome such difficulties, especially in cultural and symbolic mediations. The analysis of the trajectories of students admitted through racial quotas as a group allowed an interpretation from the idea of *dialectical overcoming*. This suggests a *praxis* since, given the academic context of the University and the racist marks that are present in the Brazilian collective imaginary, particularly in Curitiba, the intellectual training of black students should articulate, at the same time, the construction of a critical academic identity and the construction of a positive black identity.

Keywords: Affirmative action, Racial Relations; black intellectuals; Racial Hegemony, Historicism.

LISTAS DE TABELAS

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS PESSOAS OCUPADAS, SEGUNDO COR OU RAÇA E GRUPAMENTO DE ATIVIDADE – MARÇO DE 2004 (PME).....	22
TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES SEGUNDO A COR.....	93
TABELA 2 – MÉDIA DO COEFICIENTE DE RENDIMENTO ACADÊMICO POR CURSO E MODALIDADE DE ACESSO DOS ALUNOS QUE INGRESSARAM EM 2003.....	94
TABELA 3 – PERCENTUAL DOS ALUNOS COTISTAS E NÃO-COTISTAS COM COEFICIENTE DE RENDIMENTO ENTRE 5,1 E 10,0 MATRICULADOS NOS CURSOS DE MAIOR CONCORRÊNCIA NOS DOIS SEMESTRES DE 2005.....	95
GRÁFICO 2 – PERCENTUAL DE COTISTAS RACIAIS APROVADOS ENTRE 2005 E 2007 NAS DUAS ETAPAS DO VESTIBULAR DA UFPR.....	104
TABELA 4 – INSCRITOS E APROVADOS PELO SISTEMA DE COTAS RACIAIS NOS VESTIBULARES DE 2005 A 2010.....	105
TABELA 5 - APROVADOS NEGROS NA UFPR, 2004 A 2006.....	106
TABELA 6 – DISTRIBUIÇÃO DE APROVADOS AUTO-DECLARADOS NEGROS SEGUNDO AS MODALIDADES DE INGRESSO.....	107
TABELA 7 – INFORMANTES SEGUNDO O CURSO E SETOR.....	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
 PARTE I – ABORDAGEM HISTÓRICO-POLÍTICA	
CAPÍTULO 1 – Relações raciais no Brasil: uma abordagem histórico-cultural	17
1.1 Raça como um construto social	18
1.2 Relações raciais e produção científica no Brasil	22
1.3 Política e racismo no Brasil	34
1.4 Consequências do racismo e identidade negra	39
 CAPÍTULO 2 – Gramsci e sua contribuição teórica.....	44
2.1 A atualidade da teoria gramsciana para os estudos de étnico-raciais	45
2.2 Conceitos de Hegemonia, Cultura e Educação.....	48
2.3 Conceito de Intelectual orgânico	52
2.3.1 Processo de formação do intelectual orgânico	56
2.3.2 A função social do intelectual orgânico	59
2.4 Aproximações entre os pensamentos de Gramsci e de Amílcar Cabral	61
2.4.1 Os intelectuais orgânicos negros na História	64
 PARTE II – POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL	
CAPÍTULO 3 – Política Pública de Ação Afirmativa para negros	71
3.1 Políticas de Ação Afirmativa: uma breve nota comparativa	77
3.2 Políticas de Ação Afirmativa e direito no Brasil	83
3.3 Política de Ação Afirmativa e o embate político-ideológico no Brasil	87
3.4 Política de ação afirmativa no ensino superior público brasileiro	91
 CAPÍTULO 4 – O Programa de Ações Afirmativas na Universidade Federal do Paraná	100
4.1 Método de investigação	112
4.2 Análise das informações	114
4.2.1 Mediação Econômica	117
4.2.2 Mediação Social	120
4.2.3 Mediação Cultural	125
4.2.4 Mediação Simbólica	127
4.3 Método de interpretação.....	131
 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
 REFERÊNCIAS	143
 ANEXOS	151

INTRODUÇÃO

Tudo tem uma história. E a história deste estudo está ligada à história de vida do seu autor. Sou filho de negros, meu pai pedreiro, trabalhador incansável. E minha mãe dona de casa, falecida ainda na minha infância. Durante toda a vida passei dificuldades de ordem econômica e social, mas sempre depusitei muita esperança nos estudos. Meu interesse pelos estudos foi talvez a única herança deixada por minha mãe. Também comecei a trabalhar cedo, aos 12 anos. Mas foi na juventude que comecei o processo de tornar-me negro. Já estava fora de Minas Gerais, de onde saí para tentar realizar o sonho de ser padre missionário. Os anos como seminarista me possibilitaram relacionar com a pobreza de “outro lugar”. A convivência com pessoas humildes nas comunidades de base na região de Sumaré, em São Paulo, e na região de Pinhais e Piraquara, no Paraná, me ajudou a compreender o que era “opção preferencial” pelos mais pobres.

E esta opção preferencial pelos empobrecidos acabou por orientar as minhas escolhas teóricas no curso de Filosofia. Enquanto estudante de Filosofia em Curitiba, eu tive a felicidade de conhecer a discussão da Filosofia da Libertação, feita no Instituto de Filosofia da Libertação (IFIL). Mesmo frequentando por pouco tempo o IFIL, a máxima de que a filosofia deveria ocupar-se com a realidade concreta marcou fortemente a minha vida como professor e militante do movimento social negro. Depois de voltar a Minas Gerais e me engajar na luta contra o racismo tanto nos Agentes de Pastoral Negros (APN's) como no Movimento de Juventude Negra e Favelada, dediquei-me aos estudos com o objetivo de compreender melhor o funcionamento do racismo no Brasil pois as explicações que dava ou ouvia pareciam-me insuficientes.

Com esse breve relato pretendo mostrar que esse estudo é resultado de um processo histórico individual e coletivo, ou melhor, é uma etapa deste processo que se iniciou há aproximadamente uma década e meia, mas que não está no seu final. Como militante antirracista, percebo que estamos em um novo momento histórico no que diz respeito à superação das desigualdades raciais. E todo novo momento histórico impõe aos homens e mulheres novos/velhos desafios. Pontualmente, a motivação para estudar esse tema foram dois artigos sobre ações afirmativas publicados no jornal *Irohin: Os desafios da permanência*, escrito por Ana Luíza P. Flauzina e *E lá dentro, o que fazer?*, escrito por Elisa L.

Nascimento.¹ Minha tentativa neste estudo será tentar refletir sobre um destes novos/velhos desafios.

A década de 2000 representa um momento histórico importante para os/as negros/as no Brasil. Pela primeira vez na história brasileira, políticas preferenciais favorecendo o contingente populacional negro são implementadas efetivamente. O marco da implantação de Políticas de ação afirmativa (PAA) no Brasil foi a III Conferência da ONU contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizado na cidade de Durban, África do Sul, em setembro de 2001. Apesar de existirem tímidas iniciativas no governo e em empresas multinacionais no sentido de adotar ações afirmativas (AA) no final da década de 1990, iniciativas concretas de PAA são constatadas somente a partir dessa Conferência (HERINGER, 2006).

A entrada na agenda destas políticas foi em decorrência da histórica mobilização do movimento social negro que, ao longo de décadas combatendo o racismo, tem forçado o reconhecimento, pelo Estado brasileiro, da existência de uma estrutura social racista em nossa sociedade. Tal estrutura revela uma contradição histórica: apesar de representar aproximadamente metade da população brasileira (IPEA, 2008), os/as negros/as² permanecem sub-representados nas posições de comando e decisão no Estado e na sociedade.

Grande parte das PAAs foram implementadas na área da Educação. Em 2003 foi promulgada a Lei 10.639 (alterada pela Lei 11.645/2008) que modificou a LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional)³; o programa governamental ProUni que concede bolsa na ensino superior privado; a adoção de reserva de vagas (cotas) e de bônus nos vestibulares para o acesso às universidades públicas, entre outros.

Entretanto, dentre todas as medidas, a que tem provocado maior polêmica é a que prevê reserva de vagas para os negros nas universidades públicas. Uma evidência disto é que atualmente existe uma Ação de Inconstitucionalidade para ser julgada no Supremo Tribunal Federal (STF). Como hipóteses explicativas para tal polêmica, podemos considerar o caráter “agressivo” destas políticas, o fato de muitas instituições públicas de ensino terem implementado estas políticas e o fato destas políticas beneficiarem um grande contingente populacional. Assim, a inclusão deste contingente pode significar uma mudança estrutural importante na sociedade brasileira. Como escreveu Raquel Coelho Lenz César (2007, p. 14):

¹ Cf. **Irohin**, Brasília, ano XI, nº 15, fev./mar., 2006, p. 11-13.

² A partir desse momento usaremos o genérico masculino.

³ No capítulo III esta Lei será mais bem detalhada.

[...] na tentativa de redistribuir este bem tão valioso para a contemporaneidade, o estado ao tentar intervir, se confrontava com o monopólio estabelecido pelas elites qualificadas que assumiram na história do país, o controle de coisas, pessoas, e do bem ‘educação superior’ em nome da meritocracia de onde sempre emanou poder e privilégios.

Desta forma, as PAAs implementadas no Brasil trouxeram para o espaço público uma disputa hegemônica historicamente silenciada. Nesse sentido, precisamos ressaltar o protagonismo do movimento social negro que, ao longo do século XX, não somente combateu a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial⁴, mas também reivindicou junto ao Estado brasileiro políticas públicas preferenciais. Pois, no fundo, estas ideologias racistas, somadas à exclusão social dos negros, sustentam um quadro de desigualdade sociorracial na sociedade brasileira (IPEA, 2008).

Dadas as relações raciais que se estabeleceram no Brasil, não é possível implementar políticas públicas preferenciais para os negros, em particular, sem levar em conta os aspectos histórico-culturais destas relações. A supremacia branca, em nossa sociedade, foi construída historicamente através da combinação de mecanismos objetivos e subjetivos. A elite brasileira, além de impedir o acesso dos negros à educação, à terra e ao trabalho, promoveu a difusão de ideologias, preconceitos e estereótipos que provocaram e provocam reais danos à construção da identidade negra positiva (MUNANGA, 2008).

Assim, pode-se dizer que a desigualdade entre brancos e negros é resultado de um histórico processo hegemônico cujo objetivo não era só excluir, mas convencer da justa necessidade dessa exclusão e afastar qualquer ameaça a privilégios e posição de poder. Essa *hegemonia racial branca* foi estudada pelo o cientista político Michael George Hanchard (2001). Hanchard desenvolveu uma análise histórica desde a origem do próprio Estado brasileiro para mostrar como as ideologias e as crenças sedimentaram um senso comum no Brasil, além de caracterizar aquilo que chamou de “os três componentes normativos fundamentais da hegemonia racial brasileira”.

No Brasil, o racismo, perpassado pelo mito da democracia racial, foi estruturado com uma especificidade. Ele foi sistematicamente negado no discurso público, mas reafirmado nas práticas cotidianas. Assim, diferentemente de outras sociedades em que o discurso afirma abertamente a condição de inferiores/diferentes dos negros em relação aos brancos, em nossa

⁴ “Ideologia do branqueamento” foi um ideário de base eugênica predominante na elite intelectual e política brasileira no período entre final do século XIX e os anos 1930. Já o “mito da democracia racial” foi uma expressão desenvolvida a partir dos estudos de Florestan Fernandes para se contrapor a ideia de “democracia racial” formulada a partir dos estudos de Gilberto Freyre. Cf. Munanga, 2008.

sociedade o discurso sempre afirmou a condição de inferiores/iguais. Daí a grande dificuldade de brancos e negros compreenderem a dinâmica perversa do racismo no contexto brasileiro, bem como o seu papel na estruturação da desigualdade entre ambos. Aqui negros e brancos têm um “lugar social” historicamente determinado. A diferença racial quase nunca aparece no discurso público e quando aparece ganha a qualificação de episódica.

Contudo, alguns exemplos do racismo brasileiro acabam virando notícia na imprensa. Foi, por exemplo, o caso da filha do Governador do Espírito Santo, Albuíno Azevedo, vítima de racismo num edifício da capital, Vitória, em 26 de junho em 1993. Caso que ganhou destaque na mídia e na academia.⁵ Ana Flávia, 19 anos, negra, segurou o elevador social para se despedir de uma amiga, percebendo que alguém esmurrava a porta do elevador em outro andar, liberou o elevador social e depois de alguns instantes seguiu no elevador de serviço, onde encontrou uma moradora, empresária, e seu filho. A moradora perguntou à Ana Flávia quem tinha segurado o elevador. Ao responder “[n]inguém [...]”. Só demorei um pouquinho”, Ana Flávia foi insultada e agredida por esses dois moradores. A jovem, por ser negra, foi grosseiramente confundida como empregada. Segundo o seu relato, entre outras coisas, a agressora disse aos gritos: “Você tem de aprender que quem manda no prédio são os moradores, preto e pobre aqui não tem vez” e mais adiante quando a jovem lhe retrucou perguntando se ela a conhecia, a moradora respondeu: “Cale a boca. Você não passa de uma empregadinha.” (FRY, 1995-96, p. 122-123).

Outro caso mais recente ocorreu no estacionamento da loja do Carrefour de Osasco em 07 de agosto de 2009.⁶ O vigilante da USP, Januário Alves de Santana, 39 anos, negro, foi agredido por cinco seguranças quando estava próximo do seu carro, um Ford EcoSport. Santana, tomado como suspeito de roubar seu próprio carro, foi levado para um cômodo e espancado por cinco homens. “Os homens falavam que eu ia roubar o EcoSport”, relatou Santana. Quando chegaram três policiais ao local, Santana explicou que seus documentos estavam no carro. De acordo com Januário, os policiais “riam e diziam ‘sua cara não nega. Você deve ter pelo menos três passagens pela polícia’”. Conclusão, o Carrefour indenizou a vítima num acordo extrajudicial: “emitiu um pedido formal de desculpas, demitiu funcionários envolvidos no caso e rompeu o contrato com a Empresa Nacional de Segurança Ltda”. Segundo o jornal Estadão, em nota à imprensa, o Supermercado afirmou que tomaria “medidas imediatas no sentido de difundir conceitos sobre a diversidade e promover a

⁵ Este caso foi matéria na Revista *Veja* de 07 de julho de 1993 e gerou controvertido debate acadêmico entre o antropólogo Peter Fry e o cientista político Michael G. Hanchard. Cf. Fry (1995-1996).

⁶ Cf. notícia sobre o caso e seu desfecho em <<http://estadao.br.msn.com/ultimas-noticias/artigo.aspx?cp-documentid=27540683>>. Acesso em 04/02/2011.

inclusão social” através da elaboração de uma cartilha a ser distribuída para o público interno e externo. Os seguranças foram indiciados por tortura motivada por discriminação racial e os policiais indiciados por omissão de socorro.

Assim, para a lógica racista no Brasil é inconcebível um negro com aparência simples ser proprietário de um carro EcoSport ou uma negra frequentar um edifício de classe média alta sem estar na condição de empregada doméstica. Entendemos que esses fatos expressam uma traição à ideia negro/inferior que estrutura o imaginário coletivo brasileiro. Assim, o racismo institucionalizado opera na naturalização de uma hierarquia racial (IPEA, 2008). Ele estrutura o comportamento dos indivíduos e das instituições sociais, inclusive as universidades. Daí também o nosso interesse no estudo das PAAs no ensino superior brasileiro.

Depois de quase uma década de PAAs nas universidades brasileiras, muitos argumentos contrários a estas políticas declinaram. A literatura brasileira sobre PAA no ensino superior apresenta consistentes estudos sobre temas como sub-representação de negros na universidade pública, rendimento acadêmico de alunos negros cotistas raciais e construção da identidade racial e acadêmica/profissional nos contextos das universidades.

Dessa forma, considerando o contexto histórico-cultural, nosso objetivo nesse estudo foi procurar responder uma pergunta fundamental, a saber: quais as condições existentes e necessárias para um processo educativo que resulte numa formação intelectual de estudantes negros que ingressaram pela política de cotas raciais na Universidade Federal do Paraná (UFPR)? A resposta para tal pergunta faz-se importante visto que um dos objetivos das políticas de ações afirmativas é aumentar a representatividade do grupo social negro na academia como produtor de conhecimento, bem como nos vários postos de comando e de decisão da sociedade.

Nossa perspectiva de análise é a do grupo social negro. Portanto, lançamos mão da abordagem metodológica *histórico-dialética* proposta pelo filósofo Antonio Gramsci (1891-1937). Nas últimas décadas Gramsci tem inspirado diversos estudos inovadores. É o caso, por exemplo, dos *Estudos Culturais* cujo um dos principais nomes é o de Stuart Hall, negro, jamaicano, naturalizado inglês; e dos *Estudos Subalternos*, cujo um dos principais nomes é o do historiador indiano Ranajit Guha (BARATTA, 2009). Em entrevista sobre o legado de Gramsci à Revista Carta Capital, o professor de filosofia da Universidade de Roma III, Giocomo Marramao afirmou: “Gramsci tem muito mais a dizer ao nosso presente da modernidade-mundo do que pensávamos. E, sobretudo, revela-se capaz de falar às culturas e

às gerações mais diversas, confrontando-as na perspectiva do que eu chamei, em meus trabalhos recentes, de ‘universalismo da diferença’” (MARRAMAO, 2007, p. 54).

Nossa escolha teve sua fundamentação em dois pressupostos: 1) Que políticas públicas preferenciais não são implementadas num vácuo histórico-cultural. Portanto, elas são influenciadas pelos valores, imaginários e comportamento coletivo de uma sociedade específica. 2) Que políticas públicas preferenciais, como ações político-administrativas do Estado, não estão livres da “ação política” dos diferentes atores sociais interessados. As reações contrárias e favoráveis às PAAs, sobretudo para os negros, na academia, no congresso nacional e em setores da sociedade civil brasileira tornam perceptíveis esse fato constatado também em outros países que implementaram tais políticas.

Desta forma, a análise historicista proposta por Gramsci possibilitou-nos uma reflexão sobre a política de cotas racial na UFPR tendo em conta a possibilidade do racismo institucionalizado no contexto acadêmico, bem como possíveis efeitos da ação (ou não) dos diversos atores envolvidos na implementação desta política. Como principal procedimento de coleta de informações, optamos pela *entrevista qualitativa/naturalista* (STAKE, 1983; POUPART, 2008). Nossa intenção foi ouvir os estudantes diretamente beneficiados por tais políticas. Mas utilizamos também a observação direta e análise documental como métodos secundários, cujo objetivo foi compreender melhor o contexto universitário.

Dentre os principais autores que tomamos como referenciais neste estudo estão: Gramsci (2002a; 2002b; 2006a; 2006b; 2007a; 2007b), Cabral (1980), Hanchard (2001), Telles (2003), Zoninnsein e Feres Jr. (2006; 2008), Carvalho (2006), Muller e Sural (2002), Penha-Lopes (2008), Pinto (2006), Silva Jr. (2003), Silva (2008), Munanga (2008; 2009).

O estudo foi organizado em duas partes e dividido em quatro capítulos. No **primeiro capítulo**, nosso objetivo foi desenvolver uma descrição histórico-cultural das relações raciais no Brasil. Primeiro procuramos definir, a partir de alguns autores, a noção de raça como construção social, bem como a relação de tal conceito com a estruturação da desigualdade entre negros e brancos no contexto brasileiro. Segundo, procuramos descrever o desenvolvimento histórico da pesquisa científica sobre relações raciais no Brasil começando pela análise culturalista de Gilberto Freyre, passando pela análise classista de Florestan Fernandes e outros pesquisadores, a análise sócio-estrutural de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva até a análise histórico-cultural de Michael G. Hanchard e Edward Telles. Estes últimos estudos enfatizam a relação da cultura e da política na estruturação de uma hegemonia racial branca no Brasil. Finalmente, procuramos desenvolver uma explicação da relação entre o racismo e a identidade negra, bem com as consequências deste fenômeno para os negros.

No **segundo capítulo** objetivamos localizar o conceito de intelectual orgânico no contexto da obra de Antonio Gramsci. Assim, procuramos evidenciar a posição desse autor dentro do marxismo e do seu contexto histórico, bem como a possibilidade de utilização da sua teoria como instrumental para os estudos das relações étnico-raciais. Num segundo momento, procuramos compreender o conceito de intelectual orgânico, bem como o surgimento e a função deste tipo de intelectual. Levando em consideração que a teoria de Gramsci tem uma concretude histórica, não é possível compreender tal conceito desvinculado da noção de hegemonia, cultura e educação. Por fim, procuramos estabelecer uma aproximação entre Antonio Gramsci e Amílcar Cabral, já que esse autor problematiza a condição dos intelectuais negros na “situação colonial” africana e diaspórica, bem como problematizar a identificação na história de intelectuais negros que se enquadrem na categoria de intelectual orgânico.

No **terceiro capítulo**, o principal objetivo foi compreender as PAAs como um tipo particular de política pública, ou seja, como políticas públicas preferenciais. Assim, apoiando-nos na literatura disponível sobre estas políticas em outros países, estabelecemos uma breve análise comparativa entre Estados Unidos, Índia e Brasil. Num terceiro momento, procuramos compreender se existe (ou não) legitimidade para as PAAs na legislação vigente no Brasil. Também descrevemos o embate político-ideológico que se estabeleceu em torno da implementação destas políticas. Finalizando este capítulo, fizemos uma análise da literatura sobre PAAs no ensino superior público.

No **último capítulo** desenvolvemos uma análise da PAA na UFPR, mais precisamente da política de cotas raciais implementada nessa Universidade. Além de contextualizar a própria Universidade, descrevemos o método de investigação escolhido para a coleta de informações bem como o procedimento de análise. As entrevistas foram realizadas a partir de quatro categorias (econômica, social, cultural e simbólica). Estabelecemos também uma distinção entre o método de investigação e o método de explicação ou interpretação. Assim, desenvolvemos uma interpretação possível da política de cotas raciais na UFPR a partir dos relatos de trajetórias que coletamos.

PARTE I – ABORDAGEM HISTÓRICO-POLÍTICA

CAPÍTULO I – RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

... os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.
(BRASIL, 2004)

Estudos defendem a existência de uma cultura racista no Brasil que se constitui num fator estruturante do comportamento coletivo e estabelece a naturalização de uma hierarquia racial. Como afirmam alguns estudiosos, existe no Brasil uma espécie de “imaginário coletivo” construído a partir das relações sociais estabelecidas pelos grupos que compõem a nação brasileira. Na base deste imaginário temos ideologias racistas, formuladas historicamente, que estabelecem a crença na superioridade de brancos e inferioridade de negros e indígenas. Esta lógica opera “privilegiando a brancura e valorizando as raízes européias da nossa cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras” (BRASIL, 2004, p. 14).

Por isso, o contexto de desigualdade racial que se consolidou historicamente para os negros é bastante perverso, pois os coloca num círculo vicioso. A ideologia racista tem sido usada para naturalizar a situação socioeconômica deste grupo racial e a sua situação socioeconômica tem sido usada para confirmar esta ideologia racista. Os indicadores sociais dos institutos de pesquisas apontam para esse fato ao constatar que os negros estão nas piores posições socioeconômicas, assim como várias pesquisas têm demonstrado o quanto é difícil para esse grupo construir uma identidade racial positiva na sociedade brasileira.

Parece-nos que temos no Brasil um sistema racista que articula fatores ideológicos, sociais e econômicos, consolidando-se num sistema de dominação. A construção deste sistema, como escreve Conceição C. das Chagas (1996. p. 71), “não foi fruto de circunstâncias acidentais, mas de uma intencionalidade”. Ele foi, continua a autora, “arquitetado para garantir a manutenção do poder hegemônico nas mãos de uma minoria branca que, desde sempre, detém o controle econômico, político e decisório” (CHAGAS, 1996. p. 71). Esta hegemonia racial branca se confirma quando examinamos os cargos de

direção governamental nos poderes executivos, legislativos e judiciários nos três níveis federativos, além dos cargos de comando na iniciativa privada⁷. Desta forma, podemos constatar o quanto a raça perpassa a estrutura social no Brasil.

1.1 Raça como um construto social

Cabe ressaltar que o termo *Raça*, tal como entendemos aqui, é um construto social totalmente destituído de conotação biológica (SILVA, 2008; HANCHARD, 2001). Assim, não tem nenhuma ligação como o conceito fomentado no século XIX que, apesar do usado para objetivo político, tinha sua fundamentação na ciência natural. Ao utilizar a categoria raça, admitimos que ela tem implicações sociais e políticas em sociedades multiculturais como a brasileira. Ela compõe um “universo simbólico” e dá sentido às interações sociais, ou seja, “influenciam a percepção a respeito de indivíduos e grupos e muitas das práticas sociais a que esses são submetidos” (SILVA, 2008, p. 65). Desta forma, não é difícil concluir que a categoria racial tem um papel importante na estruturação das desigualdades sociais.

Esta categoria também tem implicações políticas importantes. Pelo fato de compor o imaginário coletivo, a concepção de raça atua na distinção social entre as pessoas. Muito mais que um marcador de diferenças fenotípicas, a raça funciona como marcador de status, classe e poder político. Segundo Hanchard (2001, p. 30), “as relações sociais são também relações de poder”, porque são influenciadas por uma concepção racializada. E estas relações de poder perpassadas pela concepção de raça podem gerar uma “modalidade de consciência racial” (HANCHARD, 2001, p. 30). Consciência que surge a partir da dialética entre os grupos antagônicos de uma sociedade.

Sobre a categoria de raça no Brasil, outro aspecto importante apontado por Hanchard é o seu caráter não “essencialista” mais acentuado do que em outras sociedades multirraciais. Ou seja, no Brasil a categoria raça ganha uma conotação mais social que antropológica. Assim, a identidade racial não é dada *a priori*. Segundo afirma Hanchard, (2001, p. 31) “o significado e a interpretação das categorias raciais estão sempre sujeitas à revisão, à mudança e à negociação. E, o que é mais importante, os construtos raciais são dinâmicos e fluidos [...]”. Isso porque os grupos raciais não se constituem isoladamente, mas na relação com outros grupos. No Brasil, esta lógica fica caracterizada quando consideramos a manipulação da

⁷ Uma pesquisa do Instituto Ethos sobre a diversidade e a equidade nas empresas apurou que apenas 1,8% dos indivíduos negros ocupam a cadeira de executivo em 247 empresas analisadas, muito embora 43,3% dos brasileiros aptos ao trabalho sejam deste segmento étnico-racial. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/informe-se/informativo/instituto-ethos-traca-o-perfil-dos-executivos-das-grandes-empresas-brasileiras/4070/>>. Acesso em 14/08/2010.

“noção de cor”, circunscrita em termos raciais. Como enfatiza Silva (2008, p. 66), “‘cor’, no contexto brasileiro, informa sobre atributos diversos, cor da pele, outras características fenotípicas e também certas características sociais atribuídas, tal como condição racial”.

Antonio Sérgio A. Guimarães (2002), ao discutir a reelaboração sociológica da categoria raça pelas ciências humanas no Brasil, destaca três objetivos: reconhecimento da efetividade da raça na legitimação da “desigualdade de tratamento e de oportunidade”; reafirmação da ideia de raça como ficção em termos biológicos e; identificação do aspecto “racial das ‘classes sociais’ brasileiras” (GUIMARÃES, 2002, p. 56). Assim, fica bastante evidente que, se por um lado, procura-se destituir o conceito de raça dos seus determinantes biológicos, por outro, não se pode prescindir da sua determinação política e social em sociedades multirraciais como a brasileira. A categoria raça ainda opera conformando a cultura e a estrutura social no Brasil.

A discussão sobre uma cultura racista tem como pano de fundo o debate histórico em torno da interface *raça* e *classe*. Se hoje é difícil encontrar algum estudioso que defenda a inexistência da desigualdade racial, encontramos muitos que defendem o caráter social desta desigualdade, ou seja, que os negros sejam discriminados por serem pobres e não por serem negros. Esta questão, presente nos debates acadêmicos e na sociedade de forma geral, se aguçou, nos últimos anos, motivada pela implementação de políticas afirmativas para negros, sobretudo no ensino superior público. Como bem nos lembra Hall (2003), esta relação entre raça e classe nos estudos sobre fenômeno do racismo e etnicidade é “um dos problemas teóricos” mais complexos (HALL, 2003, p. 309).

Acreditamos que para compreender esta questão devemos lançar mão das ideias de “especificidade histórica” e de “relação entre estrutura e superestrutura” formuladas por Gramsci. Como salientou HALL (2003), a questão é não colocar raça e classe em posições extremadas, pois “embora pareçam pólos opostos [...] são imagens em reflexo um do outro”, pois ambos têm como objetivo produzir o mesmo efeito, restando apenas saber qual deve “receber o signo privilegiado”, segundo cada contexto específico (HALL, 2003, p. 309).

No contexto brasileiro as diferenças raciais tiveram historicamente um papel fundamental na estratificação das classes sociais. O passado colonial deixou fortes traços culturais na sociedade de classes no Brasil (FAORO, 2001; FERNANDES, 2006). Assim, além da apropriação do Estado pela elite dominante, um tratamento desqualificador da ascendência africana foi um traço herdado da sociedade colonial. No seu estudo sobre a formação da burguesia brasileira, Florestan Fernandes nos permite esta compreensão ao indicar como fatores do surgimento da burguesia no Brasil a independência, que colocou em

xeque a situação colonial, e a imigração européia, que dinamizou a economia interna. Disso podemos inferir que se os imigrantes europeus chegaram ao Brasil na condição de pauperizados, tal como os negros libertos da escravidão, eles, os imigrantes, representaram o único segmento entre os pobres em termos de mobilidade social⁸. Desde o século XIX a política racial do Estado brasileiro desfavoreceu aos negros. Primeiro com as leis de retardamento da abolição e de impedimento aos bens sociais (FONSECA, 2009) e segundo com a fragrant marginalização do povo negro motivada pela ideologia do branqueamento e pela política imigratória nos anos imediatos à abolição da escravidão (NASCIMENTO, 2002).

A aparição do “espírito burguês” dos imigrantes não foi possível sem ajuda moral e material do Estado e da classe econômica brasileira. Considerando a análise de Andrews⁹ sobre o racismo e a política em São Paulo, Hanchard (2001, p. 50) chama atenção para o “conluio entre governo estadual e os proprietários rurais de terras para fomentar o desenvolvimento econômico, subsidiar a imigração européia e impedir ainda mais a diversificação ocupacional entre os afro-brasileiros recém-libertos”. Assim, parece-nos que o racismo operou no século XX para afastar os negros da concorrência no mercado de trabalho em São Paulo, à época, a economia mais importante do país. Para Hanchard, a “raça teve uma clara dimensão material: estruturou as alternativas e as possibilidades de vida dos afro-brasileiros e dos imigrantes italianos, assim como as diferenças e desigualdades profissionais no seio da classe proletária” (HANCHARD, 2001, p. 51). Segundo José Jorge de Carvalho (2006, p. 116), “os negros foram excluídos tão intensamente do mercado de trabalho que já em 1901, 90% dos operários industriais em São Paulo eram imigrantes”.

Os prejuízos materiais da exclusão econômica dos negros tiveram desdobramentos para outras dimensões da vida, bem como para suas futuras gerações. No caso da educação isso foi negativamente importante. A exclusão socioeconômica não permitiu que os negros entrassem nas universidades públicas na ocasião de sua consolidação no Brasil. Segundo Carvalho, as universidades públicas

[...] foram consolidadas nos anos 30 pela primeira geração de brancos imigrantes que havia ascendido socialmente através da industrialização *racionalmente estratificada*. Isso significa que primeiro os negros foram retirados dos espaços econômicos que conduziam à ascensão social; depois apareceram as universidades públicas como instituições a cujo ingresso eles

⁸ Esta análise tem como base as leituras e discussões feitas na disciplina “Estado e Poder no Brasil”, ministrada pela professora Dra. Tais Tavares, no segundo semestre de 2009, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

⁹ Cf. *Negros e Brancos em São Paulo (1888 – 1988)* de George Reid Andrews (1998).

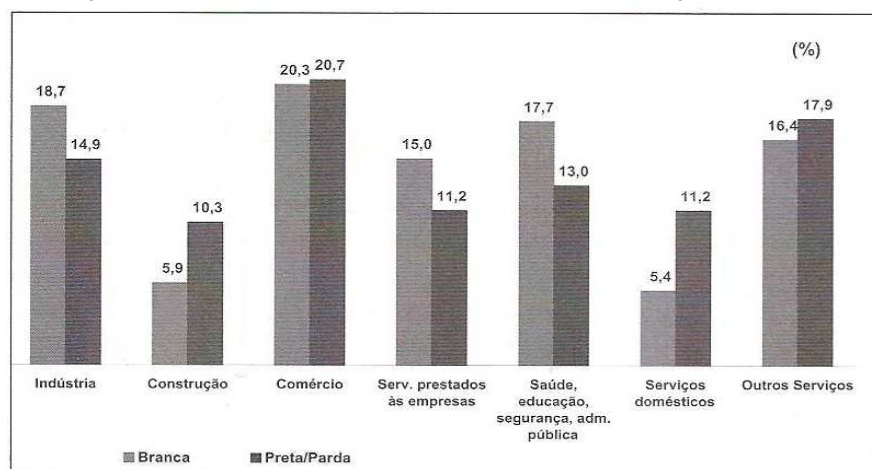
já não podiam aspirar porque haviam sido eliminados antes como potenciais competidores dos brancos (CARVALHO, 2006, p. 116, grifo do autor).

Como apontou Florestan Fernandes (2006), o Brasil se integrou à economia capitalista mundial de forma “dependente”. Assim, a educação, sobretudo a universitária, tornou-se uma espécie de funil para a ascensão social. Ainda hoje quando analisamos os números educacionais e de mobilidade social, percebemos que no contexto brasileiro a raça continua operando como elemento distribuidor de privilégios sociais e econômicos entre as classes e intra-classe, já que a mobilidade social dos negros continua lenta mesmo entre os mais pobres. Evidentemente, estamos nos referindo ao conjunto do grupo social negro e não aos poucos negros “pinçados”, quase que exclusivamente, através da arte e do esporte.

Mais à frente discutiremos sobre a desigualdade entre negros e brancos no Brasil contemporâneo. Nosso objetivo nesse tópico, foi mostrar que a raça, historicamente, perpassa todos os segmentos sociais e que a sua operacionalidade (racismo) lega condições sociais iguais ou piores para as gerações posteriores dos indivíduos vitimados em sociedades multirraciais como a brasileira. Portanto, no contexto brasileiro uma oposição rigorosa entre classe e raça é desnecessária. No interior da classe mais empobrecida, os negros são a maioria e têm mais dificuldades de mobilidade social, pois estão em condição de maior vulnerabilidade no mercado de trabalho: ocupam os postos mais precários, têm as piores remunerações e estão mais susceptíveis à demissão.

Um retrato desta situação pode ser constatado no gráfico a seguir. Como podemos ver, os brancos aparecem sobre-representados nos setores profissionais mais qualificados e melhor remunerados: indústria; prestação de serviços às empresas; saúde, educação, segurança e administração pública. Enquanto os negros aparecem sobre-representados na construção e nos serviços domésticos.

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS PESSOAS OCUPADAS, SEGUNDO COR OU RAÇA E GRUPAMENTO DE ATIVIDADE – MARÇO DE 2004 (PME)



FONTE: Sabóia e Sabóia (2008, p. 88).

Desta forma, no Brasil a desigualdade social relaciona-se de forma interdependente embora não sincrônica com a desigualdade racial. Admitindo-se que os índices de renda e, portanto, de riqueza acompanham a ocupação, podemos inferir a existência de uma grande desigualdade social: poucos na condição de ricos e muitos na condição de pobres. Mas, também a existência de uma desigualdade racial, pois os negros constituem a maioria entre os pobres (TELLES, 2003). Segundo conclusão de Telles, apesar de existir uma tendência maior de encontrar brancos na categoria de ocupação não-especializado ao lado dos negros, com base em estudos comparados “é três vezes mais provável encontrar brancos que negros nas ocupações profissionais e de gerência no Brasil, enquanto que nos Estados Unidos a probabilidade para brancos nesta categoria ocupacional é cerca de 1,8 vezes maior do que para os negros” (TELLES, 2003, p. 206).

1.2 Relações raciais e produção científica no Brasil

Ao longo do século XX, os estudos sobre relações raciais evoluíram em termos de metodologia e perspectiva de análise. E esses estudos contribuíram muito para a formatação da compreensão (cognição) das relações raciais e para as ações do movimento social negro organizado. De acordo com a formulação de alguns pesquisadores, podemos encontrar três fases no que diz respeito aos estudos sobre relações raciais no Brasil. Duas destas fases foram explicitadas nos estudos de Telles (2003) e Silva (2008): a primeira foi caracterizada por uma perspectiva de análise horizontal das relações raciais. Tendo como principal expoente Gilberto Freyre, os estudos dessa fase, como afirmou Silva, focaram a “miscigenação racial e

sustentaram as teses de que as relações raciais no Brasil são amigáveis, calcadas na proximidade e cortesia” (SILVA, 2008, p. 79).

A segunda fase foi caracterizada por uma perspectiva de análise vertical das relações raciais e teve o sociólogo Florestan Fernandes como expoente (SILVA, 2008). A partir de uma abordagem de classe social, o estudo de Fernandes e outros pesquisadores, realizado nos anos de 1950, foi encomendado pela UNESCO. Seu objetivo era descobrir por que as relações raciais eram mais harmoniosas no Brasil que em outros países, como EUA e África do Sul. O resultado das pesquisas contrariou as expectativas, pois se descobriu que existia uma supremacia branca no Brasil e que o tratamento dispensado aos negros pela elite branca não passava de uma tolerância. Assim, a suposta harmonia não correspondia a uma igualdade de fato entre negros e brancos (HANCHARD, 2001).

A relevância desses estudos está no fato de terem sido os primeiros a analisar o vínculo entre raça e classe no processo de desenvolvimento socioeconômico brasileiro a partir de uma abordagem sociológica. E também porque se constituíram na primeira crítica sistemática à chamada “democracia racial”. Ao focar “as grandes distâncias entre brancos e negros”, esses estudiosos ajudaram a evidenciar tanto as oportunidades desiguais como a discriminação racial (SILVA, 2008).

Contudo, no importante estudo *A integração do negro na sociedade de classes*, apesar de ressaltar a discriminação racial existente no Brasil e ter questionado sistematicamente o “mito da democracia racial”, Fernandes (1980) apresenta limites ao apontar que a não integração de muitos afro-brasileiros no mercado trabalho capitalista emergente era devido à herança da escravidão. Para o autor, os negros eram despreparados para o desempenho do trabalho livre devido ao longo período escravagista, faltando-lhes a autodisciplina e o espírito de responsabilidade necessários ao trabalhador (FERNANDES, 2008, p. 90) e que a consolidação da sociedade industrial contribuiria para superar o “despreparo” dos negros. Outro limite no estudo parece ser uma pouca ênfase sobre o papel do Estado na estruturação do padrão de relações sociorraciais¹⁰.

Nessa perspectiva, o estudo de Fernandes não captou satisfatoriamente o papel que a “raça” teve na dinâmica do mercado de trabalho no capitalismo dependente brasileiro. O autor desconheceu “a intervenção dos grandes latifundiários e das autoridades governamentais, no sentido de o novo mercado favorecer os imigrantes europeus” (HANCHARD, 2001, p. 49).

¹⁰ Um interessante comentário crítico desse estudo de Florestan Fernandes pode ser encontrado em Andrews (1998) capítulo 3. Ver também o estudo de Hasenbalg e Silva (1988).

Contudo, a despeito dos limites apontados nos primeiros estudos sobre relações raciais, podemos considerar que o próprio Fernandes reviu alguns desses pontos em estudos posteriores. No ensaio intitulado *A sociedade escravista no Brasil* (1976), esse autor chama a atenção, em primeiro lugar, para a necessidade de relacionar na reconstrução do “contexto histórico-estrutural”, o funcionamento e o rendimento da escravidão. Fernandes formulou a questão da seguinte maneira:

Em um tratamento analítico exaustivo, a primeira modalidade de reconstrução teria de passar da base econômica para as estruturas sociais de poder [...] E, reciprocamente, a segunda modalidade de reconstrução teria de abranger, forçosamente, as determinações e as implicações da base econômicas sobre o sistema social de poder e de dominação política” (FERNANDES, 2004, p. 366).

Em segundo lugar, parece considerar a persistência da discriminação racial no sistema social de poder e de dominação política na sociedade de classe brasileira. Sobre esse aspecto, o autor vai afirmar o seguinte:

A vítima foi o ‘negro’ como categoria social [...]. Para ele não houve ‘alternativa histórica’. Ficou com a poeira da estrada, submergindo na economia de subsistência, com as oportunidades medíocres de ‘trabalho livre’ das regiões mais ou menos estagnadas economicamente e nas grandes cidades em crescimento tumultuoso [...] pois onde teve de competir com o trabalhador banco, especialmente o imigrante, viu-se refugado e repellido para os porões, os cortiços e a anomia social crônica (FERNANDES, 2004, p. 410-411 destaque do autor).

A terceira fase de estudos sobre as relações raciais no Brasil tem como principais expoentes Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, nos anos de 1970. Partindo de uma perspectiva sócio-estrutural, estes autores analisaram dados censitários e, através de estudos conjuntos e individuais, procuraram “situar a desigualdade racial no cerne das relações econômicas no Brasil” (HANCHARD, 2001, p. 54). O foco do estudo desses dois pesquisadores era perceber a funcionalidade da raça na estrutura socioeconômica brasileira. Hasenbalg (1988) sustentou que a discriminação racial perpetua a desigualdade socioeconômica entre negros e brancos. Assim, enfatizou o racismo em sua “função como mecanismo de dominação, na estratificação racial e na emergência de privilégio racial” (HASENBALG, 1988, p.119). Partindo dessa perspectiva, Hasenbalg questionou a ideia da existência de uma “incompatibilidade entre industrialismo e racismo” inerente ao desenvolvimento capitalista. Pelo contrário, [a] “raça, como atributo adscrito socialmente

elaborado, continua a operar como um dos critérios mais importantes no recrutamento às posições da hierarquia social” (HASENBALG, 1988, p. 166). Assim, com base nesses estudos, conclui Hanchard (2001, p. 54):

[...] O racismo, portanto, não foi uma ideologia ‘arcaica’, invocada por ocasião de conflitos intergrupais como sugere Fernandes, mas uma realidade sempre presente na sociedade brasileira, um indicador significativo para a avaliação dos níveis de educação, das oportunidades de emprego, da saúde e até das escolhas matrimoniais.

Já a pesquisa de Silva (1988) focou, entre outras coisas, a funcionalidade da discriminação racial na mobilidade social de brancos e não-brancos. Uma de suas conclusões é que “além dos indivíduos herdarem uma situação sócio-econômica, existe ainda uma herança de raça que faz com que os indivíduos de cor se encontrem em desvantagem competitiva em relação aos brancos na disputa pelas posições na estrutura social” (SILVA, 1988, p. 158). Essas desvantagens são acumulativas e explicam boa parte das “diferenças monetária” entre brancos e não-brancos (SILVA, 1988, p. 163). Apesar das descobertas de Silva no que diz respeito à dificuldade de mobilidade social dos negros, alguns aspectos da sua tese foram revisados por estudos posteriores. Um trabalho feito por Telles e Nelson Lim (1998) a partir de dados de pesquisa do DataFolha de 1995, mostrou uma diferença entre pretos e pardos em termos de renda. Controlando várias variáveis de capital humano e mercado de trabalho, esses autores apontaram que:

[...] os brancos recebem 17% a mais do que os que se autodeclararam como pardos, mas 26% a mais quando a raça é determinada pelo entrevistador. Enquanto isso, as desigualdades entre pardos e pretos dificilmente mudam sob categorização alternativa. A renda dos pretos é 12% menor do que a dos pardos utilizando a autodeclaração e 13% quando a classificação é feita pelo entrevistador (TELLES, 2003, p. 230).

Contudo, nas conclusões de Silva, segundo Hanchard (2001, p. 55), pode-se encontrar “amplas implicações políticas” inexploradas. Entre as implicações está o questionamento sobre os benefícios materiais para os pardos, a dificuldade de mobilização social tanto de pretos como de pardos e a dificuldade de convencer outros pretos e pardos para uma causa comum, bem como a dificuldade dos pardos se autodeclararem negros. Diante destas questões, observa Hanchard (2001, p. 56):

Conquanto Silva e Hasenbalg forneçam fartos dados sobre a base socioeconômica da desigualdade racial, são relativamente poucas as

discussões sobre como é politicamente construída ou contestada a desigualdade racial.

Os estudos de Fernandes, Hasenbalg e Silva não conseguiram explicitar satisfatoriamente as implicações políticas das relações raciais. Apesar de revelarem a condição social dos negros, esses autores parecem ter apresentado a dominação branca de forma por demais descritiva. De acordo com Hanchard, na perspectiva da política racial esses estudos constituem-se numa “descrição” da realidade tranquila do caráter “difuso” da subordinação negra, “e não uma explicação, de um dos resultados da dominação branca” (HANCHARD, 2001, p. 56). E aponta duas possíveis causas para isso: a “suposição de que a ideologia da democracia racial e suas práticas sociopolíticas correlatas são fenômenos ‘dados’, configurações ideológicas e materiais não sujeita às mudanças ou às contestações” (HANCHARD, 2001, p. 56). Ou uma questão de ordem “disciplinar”, já que “a maioria dos estudiosos que investigam os problemas mais ligados à raça são sociólogos, historiadores e antropólogos, não cientistas políticos” (HANCHARD, 2001, p. 56-57). E conclui:

Sejam quais forem as razões, a ‘polidez cerimoniosa’ de Fernandes, a ‘manutenção tranquila’ caracterizada por Hasenbalg [...] não são apresentadas como elementos de um campo contestável ou contestado, e sim como a consequência da ‘vitória’ da dominação branca no decorrer de uma luta ‘resolvida tempos atrás’ (HANCHARD, 2001, p. 57).

Para este autor, nas descrições sobre a dominação racial da elite branca faltam dois elementos fundamentais da política racial: *o poder e a cultura*. Assim, as formas de poder investigadas são as econômicas e as formais/institucionais, enquanto a *cultura* como um campo de tensão da dominação e da subordinação é basicamente ignorada, sugerindo, assim, que a compreensão das relações raciais deve ir além de aspectos estruturais como as dimensões econômicas e sociais.

O estudo de Edward Telles (2003) sobre desigualdade racial procurou dar conta tanto do aspecto cultural quanto do político que envolve as relações raciais no Brasil. Para tanto, utiliza uma abordagem estrutural sem perder as implicações do papel do Estado e do comportamento das pessoas na estruturação da desigualdade racial. Ele estabeleceu um quadro bastante abrangente de investigação, abordando as relações raciais “nos eixos horizontais e verticais” (SILVA, 2008, p. 78-79), ou seja, numa perspectiva intra-classe e entre classes sociais, bem como numa perspectiva histórica, abordando indicadores num período de quatro décadas, particularmente o período que compreendeu o maior crescimento

econômico do Brasil (1960-1990). Desta forma, Telles (2003) procurou demonstrar que as desvantagens sociais dos negros foram acumuladas historicamente e que a explicação delas deve levar em consideração a relação entre a elite branca e o Estado, bem como as ideologias que estão na base do imaginário coletivo brasileiro.

Para o nosso objetivo, é interessante a análise que esse autor fez dos indicadores de renda e educação e da escola como espaço de discriminação, demonstrando como a baixa escolaridade tem uma relação direta com a ocupação e, conseqüentemente, com a renda. Assim, escreve:

A péssima distribuição de renda no Brasil espelha uma imensa desigualdade na educação. Uma coisa depende muito da outra, pois os trabalhadores são remunerados de acordo com suas aptidões e conhecimento e, portanto, mais educação significa maior renda. [...] Lam (2000) demonstra que a renda aumenta entre 15% e 20% por ano adicional de escolaridade, a partir da sétima série (TELLES, 2003, p. 198).

Analizando os dados da PNAD (1999), Telles (2003, p. 198) apontou que no quesito escolaridade a disparidade entre negros e brancos permanecia grande no Brasil. Se considerarmos, por exemplo, nos dados de Telles, a distribuição da população brasileira entre 25 e 64 anos em termos de escolaridade nos dois extremos da educação (o analfabetismo e a formação universitária), perceberemos que, no início da década de 2000, os negros ainda constituíam a maioria entre os analfabetos e minoria com formação universitária, enquanto os brancos constituíam a minoria entre os analfabetos e maioria com formação universitária.

Entre 8% e 9% dos brancos (8,4% para homens e 8,8% para mulheres) não completaram sequer um ano na escola, comparado a mais de 20% dos homens e mulheres pretos e pardos. No outro extremo, 11,4% dos homens brancos e 10,8% das mulheres brancas completaram pelo menos 15 anos de educação. Somente cerca de 2% ou 3% dos homens e mulheres pretos[as] e pardos[as] completaram o mesmo nível de educação, estando as mulheres, mesmo marginalizadas em melhores posição (TELLES, 2003, p. 199-200).

Mesmo com um aumento uniforme da escolaridade média entre 1960 e 1999, em que a média nacional passou de dois para sete anos, fazendo o recorte racial, a média para pretos e pardos subiu de um (1,0) para 4,6 anos, enquanto para os brancos passou de 2,6 para (7,0) sete anos. Assim, constatou-se que a diferença entre brancos e negros aumentou no período de 1,6 para 2,4 anos de escolaridade (TELLES, 2003, p. 200).

Relacionado com a renda, a maioria dos negros no Brasil encontra-se na condição de desvantagens socioeconômicas. As desvantagens em termos de ocupação, historicamente,

motivadas pela baixa escolaridade e a baixa renda não permitiram a constituição de um patrimônio material e, conseqüentemente, cultural e simbólico que pudesse garantir uma melhor qualidade de vida não somente individual, mas para todo grupo familiar e às futuras gerações. Como argumenta Telles,

[p]ara a classe média brasileira, a riqueza sozinha pode possibilitar que os filhos freqüentem escolas particulares e que haja reservas em caso de incertezas na economia. A discriminação contra negros em período anteriores, assim como atualmente, pode ter levado a diferenças raciais no acúmulo de riqueza no decorrer de gerações (TELLES, 2003, p. 213).

Estas desvantagens na renda e na riqueza dos negros somam-se a outras como a maior probabilidade de ficar desempregado, morar em localidade periférica e dificuldade acesso aos serviços públicos básicos. Contrariamente à crença de que a industrialização iria diminuir a desigualdade racial, os estudos de base estruturais constataram a persistência da desigualdade entre negros e brancos, mesmo com uma relativa mobilidade social. Isso sugere que o racismo opera como um mecanismo de distribuição de privilégios num contexto de competitividade. Assim, numa sociedade de capitalismo tardio como a brasileira esse fato se revela bastante significativo.

Segundo Telles, em entrevista com pais que exerciam ocupações urbanas não-qualificadas sobre a ascensão social dos filhos ficou demonstrado que “20% de brancos e 10% de negros alcançaram o segundo mais alto nível e exatamente 13% de brancos alcançaram os níveis mais altos, enquanto que nenhum (0%) negro alcançou o mesmo patamar” (TELLES, 2003, p. 226). Esses dados confirmam a existência de um duplo impedimento à mobilidade social dos negros: além de barreiras sociais, há também a barreira racial.

Desta forma, somente a diferença escolar e a disparidade de renda existente entre negros e brancos não explicam totalmente a desigualdade racial. Se os indicadores de escolaridade e renda explicam a diferença entre ricos e pobres (maioria de pretos e pardos), eles não explicam as diferenças raciais entre pessoas da mesma classe social. Por exemplo, como explicar a maior incidência de demissão entre negros de que entre brancos que desempenham a mesma função profissional? Ou, como explicar a relativa condição de vantagem dos pardos com relação aos pretos em termo de ocupação e escolaridade? Estas perguntas sugerem a existência de mecanismos informais de discriminação na sociedade brasileira. Como argumenta Telles,

[i]sso inclui uma série de mecanismos institucionais informais, que criam barreiras para negros e privilégio para brancos, como também uma rede de mecanismos individuais, inclusive a indiferença, agressões e várias outras práticas informais, originadas de uma cultura que naturaliza a hierarquia racial (TELLES, 2003, p. 235).

Sobre as evidências desses “mecanismos informais” no Brasil, Telles, citando Hanchard (1992), afirma que para esse autor “o Brasil representa um caso clássico de hegemonia racial, no qual se ‘nega a existência das desigualdades raciais, ao mesmo tempo, que se produz mais desigualdade’”. E conclui: o racismo contemporâneo e a discriminação racial são estabelecidos através de “meios informais” (TELLES, 2003, p. 236).

Esses meios informais são estabelecidos basicamente por estereótipos raciais difundidos culturalmente e cristalizados no “senso comum”. Chagas (1996) observa que os estereótipos racistas cumprem uma “função social” ao estigmatizar os negros como inferiores. Assim, estereótipos racistas são introjetados por boa parte das pessoas na sociedade brasileira, pelos brancos e pelos próprios negros. Esses estereótipos advêm do preconceito racial que, em nossa sociedade, é extremamente negativo aos negros e operam como mediadores nas relações sociais, determinando o comportamento e as práticas das pessoas. Isso fica evidente quando examinamos dados de estudo sobre como o racismo se institucionaliza na escola e no mercado de trabalho.

Examinando a literatura sobre discriminação racial na escola, Telles (2003) aponta as várias manifestações desses preconceitos e discriminações raciais no ambiente escolar. Entre as evidências de discriminação racial na escola estão: o comportamento de professoras com seus alunos negros, isto é, mais afetuosas e amigáveis com os alunos brancos e, conseqüentemente, mais distantes dos alunos negros (TELLES, 2003, p. 239); a ausência de pessoas emblemáticas para servir de referência positiva; a persistência de estereótipos nos livros didáticos, apesar da tentativa de controle do governo; a invisibilidade dos negros nos meios de comunicação de massa, em que se verifica ausência ou sub-representação; e a segregação espacial, ou seja, como os negros moram normalmente na periferia, estudam em escolas de baixa qualidade (TELLES, 2003, p. 240-241).

Telles, diante da constatação do impacto do efeito cor/raça no desempenho escolar, propôs um teste. A partir de dados do Censo de 1991 procurou verificar se existia diferença de rendimento escolar entre irmãos de cores diferentes e que moravam na mesma casa. Através do isolamento dos efeitos da discriminação, da localização e de outras variáveis como efeito de classe social, idade e gênero, constatou-se que entre irmãos com idades aproximadas, os brancos estão mais propensos a permanecerem nas séries apropriadas às suas idades. Em

contrapartida, os pretos e pardos então mais propensos a cursarem séries diferentes a sua idade. Segundo dados do pesquisador, “[a]os dez anos, 47% dos irmãos brancos da amostra estão na série apropriada comparado aos 37% dos seus irmãos negros” (TELLES, 2003, p. 234).

Esta diferença no rendimento escolar sugere um tratamento discriminatório e preconceituoso para os negros em relação aos brancos no ambiente escolar. A diferença de percentual é significativa em termos de confirmação do racismo. Como conclui Telles, “[o] acúmulo de atitudes preconceituosas no dia-a-dia por professores e outros funcionários da escola, inclusive gestos, comentários e tratamento diferenciado, pode resultar em um aproveitamento escolar distinto por cor de pele, mesmo entre irmãos” (TELLES, 2003, p. 233). Assim, esse é mais um indício da existência do racismo “independentemente da classe, da família, do bairro e de outros fatores de capital social ou cultural” (TELLES, 2003, p. 235).

Telles (2003) também examina a literatura sobre discriminação racial no mercado de trabalho. Argumenta que neste setor a discriminação se manifesta de diversas formas da “contratação até a promoção”. Pesquisa realizada no mercado de trabalho em São Paulo aponta que os responsáveis pelas contratações nas empresas acabam tomando a decisão baseando-se em “estereótipos racistas”. Além disso, foi observado que os trabalhadores negros enfrentam muitas dificuldades quando promovidos, pois sofrem boicotes de seus subordinados brancos. E esta postura evidencia uma dificuldade por parte dos trabalhadores brancos de aceitar a inversão da “lógica da hierarquia racial” (TELLES, 2003, p. 245).

Outros exemplos, segundo Telles, de mecanismos informais são as redes sociais e o clientelismo político que favorecem mais aos brancos que aos negros, dado o grau de informalidade no mercado de trabalho brasileiro. Os viabilizadores destas redes sociais são inclinados a recomendarem os seus iguais por preferirem relacionar com outros brancos ou por acharem que os empregadores prefiram os brancos. Já o sistema de clientelismo que existe desde o período colonial e continua muito atuante no Brasil, sobretudo nas cidades pequenas, mantém brancos, pretos e pardos pobres dependentes da elite branca, geralmente de pessoas que detêm o poder econômico e político local (TELLES, 2003, p. 246).

Por fim, é importante ressaltar que Telles enfatiza o papel do Estado na formação da desigualdade racial no Brasil. Assim, fica caracterizado como, historicamente, a ação política do Estado contribuiu para estabelecer a desigualdade entre negros e brancos. Segundo afirma, com exceção da política imigratória em articulação com a elite econômica, as outras ações não tiveram como motivação o racismo declarado, mas contribuíram muito para a instituição da desigualdade racial.

Entre outras ações, aponta a instituição da escravidão e de sistema de dominação racial; a ausência de condições sociais para a integração dos negros no período pós-abolição; a política imigratória em conluio com os empregadores, excluindo os negros do mercado de trabalho; a política industrial que priorizou as regiões sul e sudeste onde predomina a população branca, em detrimento das regiões de predominância negra como nordeste e norte; pouco investimento na educação básica durante todo século XX, provocando uma incongruência na educação pública: a escola básica de baixa qualidade e a universidade de alta qualidade; e a política de repressão que criminalizava os negros e suas práticas culturais (TELLES, 2003, p. 250).

Uma abordagem política do racismo brasileiro foi desenvolvida por Hanchard (2001). Como foi enfatizado por Telles, este autor interpreta as relações raciais no Brasil como um caso de hegemonia racial branca¹¹, ou seja, como uma relação de dominação dos brancos e de subordinação dos negros.

A partir desta perspectiva, a cultura, sedimentada pelas ideologias racistas, passa a ter uma implicação direta na estruturação da desigualdade. Ela não é “mero reflexo das relações desiguais entre assalariados e patrões, mas um parafuso das engrenagens de um processo hegemônico que distribui privilégios econômicos, políticos e culturais de acordo com a raça” (HANCHARD, 2001, p. 62). Desta forma, a interface entre raça e classe ganha uma formulação mais consistente, pois o racismo como cultura perpassa todas as classes sociais, bem como atinge a negros e a brancos. Ou seja, opera tanto no eixo vertical como no eixo horizontal das relações no Brasil.

Para Hanchard (2001), os fundamentos desta cultura racista estão na própria origem do Brasil. Assim, se ela foi refinada no mito da democracia racial, as suas raízes estão na ideologia da “excepcionalidade ibérica”, ou seja, na crença de que a relação de portugueses e espanhóis com africanos e indígenas, no Brasil e América espanhola, foi mais humana em comparação com os Estados Unidos, de dominação inglesa (HANCHARD, 2001, p. 63). Esta ideologia foi difundida por toda a América Latina, sendo usada tanto para o falso discurso de uma escravidão mais branda, pela elite escravocrata, como para a formulação de uma “terceira via entre o feudalismo europeu e a segregação racial norte-americana” (HANCHARD, 2001, p. 63) pelos nacionalistas latino-americanos.

¹¹ O conceito de hegemonia foi desenvolvido por Gramsci, como será discutido no capítulo II. Na análise de Hanchard das relações raciais no Brasil, o conceito foi compreendido como uma superioridade cultural e intelectual dos brancos conquistada com o consentimento dos negros (HANCHARD, 2001, p. 36).

No século XIX, quando o mundo passava por transformações no modelo de produção capitalista (consolidação da produção industrial), as elites brasileiras vendo-se em dificuldade para responder às críticas em relação à manutenção da escravidão e consolidar o novo modelo de produção, resolveram retardar o fim da escravidão. Para isso, “começaram a fabricar imagens favoráveis da escravidão” no Brasil, através de representantes da igreja católica, historiadores e literatos (HANCHARD, 2001, p. 66). Assim, “[a]s elites favoráveis à escravidão disseminaram com sucesso uma imagem da sociedade e da cultura brasileiras que, apesar de inverídica, havia-se tornado parte do folclore nacional e internacional” (HANCHARD, 2001, p. 67). E complementa:

O adiamento da abolição por parte da elite pode ser atribuído não às condições idílicas em que labutavam os escravos brasileiros, mas ao começo relativamente tardio do desenvolvimento capitalista liberal-democrata no Brasil, em comparação com os Estados Unidos ou a Grã-Bretanha (HANCHARD, 2001, p. 67).

De acordo com Hanchard (2001), esta lógica entre imagem e realidade, apesar de contraditória, foi interessante para as elites porque estabeleceu uma fundamentação cultural para os interesses materiais, freando o processo da abolição até que um novo modelo de produção substituísse a escravidão, “inclusive com uma nova classe subalterna” (HANCHARD, 2001, p. 66), no caso, os imigrantes europeus. Gilberto Freyre foi o autor que mais contribuiu para a difusão da ideia da democracia racial. Segundo Hanchard, ele foi influenciado tanto pela crença numa escravidão “humanizada”, popularizada no Brasil da Primeira República (1889-1930) como pela necessidade de responder à aflição imposta a elite pelo pensamento positivista e eugenista, para o qual o Brasil nunca chegaria a ser moderno com a coloração que tinha. Assim, Freyre buscou subverter a ideia negativa do positivismo a respeito da mistura de raças através da “miscigenação construtiva”, transformando o que antes era negativo num “atributo da construção nacional” (HANCHARD, 2001, p. 64).

Freyre encontra na realidade social do período colonial, particularmente no campo sexual, caracterizada pela escassez de mulheres brancas e abundância de mulheres negras e indígenas, a chave explicativa para interpretar a sociedade como “racialmente igualitária”. Segundo Hanchard, aquilo que Freyre chamou de “zona de confraternização”, não passou de uma “intimidade brutal” imposta pelos homens brancos.

Na reconstrução freyriana do Brasil pré-industrial, a miscigenação ocorre, a princípio, apenas entre homens brancos possuidores de terra e mulheres de

grupos sociais indígenas e escravizados, e nunca entre homens escravizados e mulheres brancas. Portanto, seja qual for o grau de humanidade que Freyre infira dessas relações, elas eram, objetivamente, relações de dominação e subordinação entre possuidores e possuídos, nas quais os papéis raciais e sexuais eram transformados em mercadoria, conforme as preferências e escolhas dos senhores de escravos (HANCHARD, 2001, p. 71-72).

Uma consequência da “miscigenação construtiva” de Freyre é que ele inferiu dela um “efeito socializador”. Ele sugeriu que ela exerceu um papel importante “na composição da família, na transmissão dos bens e na própria redistribuição da terra, da propriedade e do capital no Brasil” (HANCHARD, 2001, p. 72), quando sabemos que isso não foi verdade, pois os negros e indígenas foram excluídos deste processo. Daí a premissa de que devido à intensidade da miscigenação entre os grupos matrizes do povo brasileiro existia uma igualdade social, ou seja, uma verdadeira “democracia”. Esta visão antropológica de Freyre foi permeada por uma motivação política. Isto pode ser caracterizado pelo “lugar social” de onde ele fala – um membro da elite dominante – e pelo objetivo do seu estudo que era responder ao desafio da constituição do povo brasileiro. Conclui Hanchard (2001):

[...] a visão de Freyre não deve ser entendida meramente como uma visão da raça e da diferença racial, mas como subconjunto de um projeto nacionalista de liberalismo conservador, complementado pelo paternalismo e pelas relações de clientelismo que têm marcado a sociedade e a cultura brasileira (HANCHARD, 2001, p. 73).

Outra consequência é que mesmo Freyre se colocando contra o pensamento positivista e eugenista, na sua teoria implicitamente estão pressupostos eugenistas como “os tipos e categorias raciais” e não os grupos raciais e suas interações, ou seja, os indivíduos resultantes desta interação foram catalogados como um grupo isolado a partir do fenótipo. Assim, podemos inferir que na formulação de Freyre estava implícita uma preocupação com a ideia de melhoria do povo através do branqueamento. Desta forma, a democracia racial se enquadra na excepcionalidade racial ao estabelecer uma lógica em que o racismo quando manifesto é uma aberração isolada que não compromete a tese central e inversamente quando há mobilização social de alguns negros, isso serve como exemplo para confirmar a tese.

A democracia racial de Freyre, segundo Hanchard, é uma fase histórica posterior da excepcionalidade racial. E estas ideologias acabaram deixando sedimentos no senso comum, ou seja, nas compreensões culturais das relações raciais. Como argumenta o autor, destas ideologias o que resta é “a negação da existência de uma opressão racial *permanente* dos afro-brasileiros [...], seu sedimento filosófico foi rearticulado em formas novas e diferentes da

opressão racial” (HANCHARD, 2001, p. 75, grifo do autor). Nesta perspectiva, Hanchard vai caracterizar aquilo que chamou de “os três componentes normativos fundamentais da hegemonia racial no Brasil” (HANCHARD, 2001, p. 77):

a) suposição [...] de que, em virtude da democracia racial, a discriminação racial não existe [...] b) a reprodução e disseminação contínuas de estereótipos que subestimam os negros e valorizam os brancos, o que resulta entre os primeiros, em auto-imagens rebaixadas e distorcidas e numa aversão à ação coletiva; c) as sanções coercitivas e a prevenção da dissidência, impostas pelos brancos aos negros que questionam ou ameaçam os padrões fundamentalmente assimétricos da interação racial.

Assim, como observou Hanchard, as interações cotidianas, enquanto relações de poder são caracterizadas como “pequenos choques” entre brancos em movimento e negros parados socialmente, em que um deixa marcas no outro. Obviamente aqueles que estão parados seriam os mais prejudicados. Essa ideia, segundo afirma, “capta a relativa mobilidade dos brancos em relação aos negros, a influência inegável na cultura afro-brasileira tanto nuns quanto noutros, e a extensas desigualdades entre brancos e negros, que têm manifestações simbólicas, materiais e culturais” (HANCHARD, 2001, p. 77).

1.3 Política e racismo no Brasil

Sejam através dos “mecanismos informais” apontados por Telles (2003) ou dos “componentes normativos fundamentais da hegemonia racial” de Hanchard (2001), ficou evidenciada a existência de um *imaginário coletivo* que naturaliza uma hierarquia socioeconômica entre negros e brancos no Brasil. Esta cultura racista tem seus fundamentos históricos nas ideologias racistas formuladas para garantir uma dominação da minoria branca da sociedade sobre a maioria negra e empobrecida. As ideologias racistas, certamente, foram criadas e reelaboradas pela elite em momentos distintos da história, mas os seus resíduos interferem no comportamento de negros e de brancos brasileiros ainda hoje.

Primeiramente, persiste a crença na inexistência de uma desigualdade racial. Os debates (discurso da elite) em torno da necessidade ou não de políticas públicas específicas para negros têm demonstrado que muitas pessoas na sociedade brasileira acreditam que a desigualdade entre negros e brancos é estritamente social. Esta crença se faz presente não só em alguns discursos acadêmicos, mas, sobretudo, na fala de pessoas comuns, tanto negras como brancas. Isso sugere a existência de uma crença arraigada no senso comum que não

fundamenta somente o discurso, mas o comportamento. Os negros realmente são os mais pobres entre os pobres, fato que pode ser verificado na maior presença deste segmento populacional nas favelas e bairros periféricos das cidades, como também nas localidades rurais mais empobrecidas.

Entretanto, o que precisa ser explicado é como se estabeleceu esta condição social. Isso ficou demonstrado nos estudos de Hanchard (2001) e Telles (2003). Devido ao fato dos negros representarem um contingente significativo da população brasileira, não se pode estabelecer uma divisão de classes sem considerar o fator racial. No Brasil, o racismo operou historicamente na estruturação das classes sociais (ricos e pobres), bem como proporcionou vantagens, além de materiais, também simbólicas para os brancos. Assim, a mobilidade social dos poucos negros (na maioria das vezes através da arte e do esporte) não pode servir para comprovar a inexistência do racismo e da discriminação racial, pois a evidência maior desta existência está na sub-representação ou, mesmo, na ausência de negros nos espaços de poder e decisão no Estado e na sociedade civil.

Em segundo lugar, esta cultura racista afeta os negros negativamente. A reprodução e a difusão de estereótipos negativos para os negros contribuem para o desenvolvimento de uma baixa auto-estima. Isso tem implicação direta nas interações objetivas (por exemplo, na competição no mercado de trabalho e no desempenho escolar), bem como na constituição da identidade étnica. A intensa miscigenação combinada com a disseminação de estereótipos negativos leva muitos negros a “fugirem” da identificação étnico-racial africana. Como exemplos deste fato, temos pesquisas no Brasil que apontam a dificuldade que muitos têm de se autodeclararem como negros e que também há uma diferença entre pardos e pretos na renda e desempenho escolar, o que sugere que quanto mais as pessoas se distanciarem do padrão africano (através da miscigenação ou interações inter-raciais), mais chances elas têm numa sociedade que privilegia o padrão eurocêntrico. Isso pode ser a causa da ausência de uma “solidariedade racial” capaz de provocar significativas transformações sociais (MUNANGA, 2008).

Como foi evidenciado, o Estado teve, historicamente, importante papel na estruturação da desigualdade racial (FONSECA, 2009; BERTÚLIO, 2007). Isso justifica atualmente uma intervenção positiva na promoção da igualdade entre negros e brancos, ou seja, uma intervenção não somente legal (formulação de leis antirracistas), mas através de políticas específicas que alterem, de fato, a estrutura sociorracial, dado o caráter difuso das causas que a estabelecem em nosso país. Telles argumenta que o enfrentamento da desigualdade racial deve atuar, ao mesmo tempo, sobre aspectos sociais e raciais. Assim, escreve:

O objetivo da ação afirmativa é reduzir a desigualdade racial e aliviar seus sintomas. No Brasil, isto requer que sejam atacadas as três maiores barreiras a verdadeira democracia racial: **a hiperdesigualdade, as ‘barreiras invisíveis’ e a cultura racista**. Se o governo brasileiro deseja fazer uma diferença significativa na vida da maioria dos pretos e pardos, necessita desenvolver um conjunto de políticas sociais universalistas de desenvolvimento para reduzir a hiperdesigualdade existente no país com ação afirmativa de natureza racial, que possa anular as barreiras invisíveis e minorar a cultura racista (TELLES, 2003, p. 274, grifos nossos).

Desta forma para Telles, as políticas universais atacariam a desigualdade entre ricos e pobres (justiça na distribuição de renda e redução da pobreza), ao mesmo tempo em que as políticas de ação afirmativa¹² combateriam a desigualdade racial através do enfrentamento das “barreiras invisíveis” (garantia de oportunidade de acesso e programa de permanência) tanto na educação quanto no mercado de trabalho. Lembra que, como nos Estados Unidos, esta política pode “criar uma classe média negra de tamanho considerável. Os negros de sucesso, muitas vezes, servem de modelos para os jovens e muitos têm se dedicado a servir a comunidades negras antes esquecidas” (TELLES, 2003, p. 278).

Assim, a política de ação afirmativa cumpre três tarefas básicas nos Estados Unidos. A primeira é inserir os negros na economia de mercado, criando uma classe média produtora e consumidora de bens e serviços. A segunda é a de produzir modelos positivos para as gerações de jovens negros, ou seja, permite o surgimento de referências simbólicas na medida em que indivíduos negros ocupem posições de destaque. E, por último, desenvolver nos jovens a vontade de se engajarem em atividades direcionadas à própria comunidade, sobretudo as mais empobrecidas.

As duas últimas expectativas podem ser as mais desejadas pelo grupo social negro no Brasil. Primeiro porque esse grupo racial representa a metade da população e a grande maioria vive abaixo da linha da pobreza, ou seja, a nação brasileira ainda não experimentou um *estado de bem-estar social* capaz de dar a maior parte da sua população condições mínima para viver em uma economia de mercado. Segundo porque, diferentemente dos Estados Unidos, existe a questão da identidade racial afetando negativamente a trajetória social de muitos negros/as brasileiros/as. Focar somente a inclusão de parcela de negros na classe média ao implementar políticas públicas específicas, pode somente produzir o efeito social de “mimetização na

¹² São políticas públicas preferenciais que visam garantir oportunidade e acesso de grupos minoritários a bens sociais que historicamente estavam excluídos. No Capítulo III este conceito será mais bem detalhado.

sociedade de consumo” (SILVA *et al.*, 2007, p. 204). Ou seja, o desaparecimento através de uma diluição na classe média sem uma significativa alteração da estrutura social.

Como Telles observou, “a ação afirmativa surte bons efeitos do setor médio das classes sociais para cima, mormente no topo, mas é improvável que faça diferença nas classes mais baixas” (TELLES, 2003, p. 281). Então, uma primeira questão envolvendo as políticas afirmativas no ensino superior para os negros no Brasil é avaliar as possibilidades e os desafios para que elas atinjam todos os níveis do grupo social. Assim, se a conjuntura sociorracial constitui um desafio, orientar a política para que os beneficiados se constituam em representação simbólica positiva pode caracterizar uma possibilidade de transmissão de benefícios tanto no plano cultural e simbólico quanto no plano material e social.

Outra questão diz respeito à eliminação da cultura racista. Telles aponta como alternativa a realização de “campanha em larga escala na mídia e no sistema educacional” (TELLES, 2003, p. 281). Contudo, coloca sob suspeita a eficácia destas medidas. Comparando aos Estados Unidos, suspeita se realmente estas medidas podem produzir mudança de comportamento individual, já que o racismo proporciona benefícios materiais e constitui uma ideia arraigada sobre a hierarquia racial. Ao questionar se as políticas de ações afirmativas poderão eliminar o racismo no Brasil, responde Telles que “[p]rovavelmente não; mas pode diminuir sua virulência” (TELLES, 2003, p. 281). Ao atribuir ao Estado grande expectativa no combate ao racismo institucionalizado, Telles (2003, p. 281) observa:

O Estado brasileiro há muito vem cultivando uma imagem anti-racista, mas tem fracassado em fazer uso de seu poder para promover, de forma eficaz, o anti-racismo na população. Para tal, são necessárias soluções criativas e um forte desejo político para se opor às idéias de branqueamento.

Contrariamente, Telles não atribuiu nenhum peso à ação dos próprios negros, individual e/ou coletiva no combate ao racismo institucional¹³. Acreditamos que isso pode ser resultado de dois fatores. Primeiro uma questão de ordem disciplinar, como afirmou Hanchard (2003) com relação a Fernandes, Hasenbalg e Silva: sua perspectiva sociológica não permitiu vislumbrar uma ação política dos próprios negros. Segundo uma descrença na força de mobilização social dos grupos sociais organizados, devido ao contexto socioeconômico atual marcadamente liberal, ou seja, marcado por uma forte tendência individualista e consumista.

¹³ Racismo institucional é entendido como práticas sutis de indivíduos e instituições, derivadas de um “senso comum” e que naturaliza uma hierarquia racial. Ou seja, racismo institucional são comportamentos, visões e práticas decorrentes de uma cultura racista. Cf. Telles (2003, p. 236); IPEA (2008, p. 7).

Assim, as políticas de ação afirmativa podem ser inseridas num contexto político-cultural, isto é, numa cultura que guarda resíduos de ideologias racistas resultante da relação histórica entre negros e brancos e que, como relação de poder, estruturou e estrutura uma supremacia branca nos espaços de comando e decisão no Brasil. Deste modo, para além da perspectiva sociológica, ou seja, a inclusão de negros na classe média, a política de ação afirmativa colocou uma necessidade, qual seja ser compreendida na perspectiva dos seus impactos para as pessoas e para o grupo social negro, bem como sobre o racismo institucionalizado já que este se apresenta em vários setores da sociedade civil, inclusive na burocracia estatal, tendo em vista que a configuração do Estado brasileiro é, historicamente, eurocêntrica.

Um exemplo de racismo institucional pode ser percebido na própria universidade pública brasileira. Carvalho (2006) propõe analisar o caráter eurocêntrico da universidade pública brasileira “pelo topo e não pela base”, procurando compreender por que entre os docentes destas universidades os negros não passam de 1%. Já que esta ausência de professores negros torna a configuração da universidade quase que totalmente branca. Assim, ele aponta a “complexa equação” que articula a política académica, as redes de relações, além do desempenho e da trajetória académica nos “concursos para docentes” como possíveis dificultadores para a entrada de professores negros (CARVALHO, 2006, p. 94-95). Ou seja, a escolha de docentes nas universidades públicas tem um grau de subjetividade que pode ser desvantajoso para os negros, já que o percentual de docentes brancos atinge os 99%.

De acordo com Carvalho (2006), esta homogeneidade racial branca na universidade pública pode acarretar pelo menos dois problemas para o grupo social negro. A primeira refere-se à injustiça simbólica para os alunos negros, caracterizada pela carência de “figuras modelares de identificação que os ajudem a construir uma auto-imagem positiva e suficientemente forte para resistir aos embates do meio académico racista em que têm que se mover” (CARVALHO, 2006, p. 90). E a segunda refere-se à produção científica, já que os quadros académicos muitas vezes trabalham no sentido de “silenciar o discurso anti-racista”. Como escreve esse autor, “a ideologia da democracia racial sobreviveu por tantas décadas, não exclusivamente pelo seu potencial argumentativo inicial, mas também, e primeiramente, porque houve verbas públicas para reproduzir os quadros intelectuais que a disseminam” (CARVALHO, 2006, p. 99).

A universidade pública reflete a forma como o racismo opera na sociedade brasileira. Racismo que, ao mesmo tempo, se materializa no comportamento cotidiano e na sua negação discursiva. Esta característica de “ser ou não ser” do racismo, historicamente constituiu um

desafio para o grupo social negro no Brasil, pois até pouco tempo combatia um “inimigo invisível”.

1.4 Consequências do racismo e identidade negra

Desde o período colonial, os negros brasileiros desenvolveram práticas individuais e/ou coletivas de resistências ao racismo. Tais resistências dizem respeito ao sistema escravocrata e, depois, à discriminação e ao preconceito racial. Contudo, explicar como opera o racismo no Brasil nunca foi fácil. Isso porque o racismo aqui tem especificidades históricas e culturais que dificultam a sua explicação no tempo e no espaço. Ou seja, o racismo brasileiro se estruturou ao longo da história e, objetivamente, não está em nenhum lugar, em nenhuma lei, em nenhum espaço público ou privado. Este racismo opera na cultura, mais especificamente no “senso comum”, isto é, ele se institucionalizou nas práticas cotidianas e no comportamento de indivíduos e de instituições. Assim, pode-se dizer que o racismo brasileiro não se vê e não se ouve, mas se sente (ou se percebe). Por isso, para explicá-lo precisamos dos conhecimentos históricos, psicológicos, sociológicos, linguísticos e filosóficos, entre outros.

Uma das facetas do racismo no Brasil é a naturalização de uma hierarquia racial. Esta hierarquia estabelece o “lugar” para negros e brancos na estrutura social e econômica. Ela somente é perturbada em situações de ascensão social, já que isso pode envolver “competição” entre negros e brancos. Fora estas situações, a manifestação pública do racismo aparece somente em piadas e brincadeiras.

Carvalho (2006) formulou uma interpretação do racismo brasileiro tomando a noção de “duplo vínculo” de Gregory Bateson e a ideia de “dupla consciência” formulada por Du Bois na definição da experiência de discriminação dos negros estadunidenses no início do século XX. Du Bois referiu-se à existência de um olhar alheio que “constrói o negro como negro”, ou seja, os negros sempre se olhando com um olhar do outro, a partir de “um olhar negativo” (CARVALHO, 2006, p. 126).

Segundo Carvalho, a “patologia do duplo vínculo” que consistiu em sentenciar os negros estadunidenses como inferiores, mas também como diferentes (não-branco), não estruturou a relação com os brancos. Assim, a identidade auto-afirmada dos brancos lhes serviu de referência e foi a partir da condição de não-branco que “a luta anti-racista se estruturou” com a finalidade de reverter o discurso unilateral. Diferentemente no Brasil, onde os brancos se recusam (ou se recusavam) a “mostrar-se na arena do confronto”, impedindo que a discriminação entre no “discurso histórico da nação” (CARVALHO, 2006, p. 126).

O “duplo vínculo” que estruturou as relações após a abolição, segundo Carvalho, impõe duas condições aos negros brasileiros: uma negativa de “ser inferior” e outra conflitante com a negativa “não há diferença entre um negro e um branco”. Assim, aos negros brasileiros é tirado o direito a marcar a diferença. Desta forma, conclui Carvalho (2006, p. 127):

Esse duplo vínculo específico aprisiona o negro brasileiro em uma relação que mina a sua auto-estima porque não lhe permite responder a uma mensagem que simultaneamente nega e afirma a sua condição de alteridade (ou identidade) frente ao branco.

Mas esta “relação patológica” que força os negros brasileiros a “entrar[em] paralisado[s] no discurso hegemônico do branco” também gera consequências negativas para os brancos. Para Carvalho, a incapacidade de inclusão dos negros conduz a uma “mentalidade de sítio” e a produção da “violência racial ‘preventiva’”¹⁴. Diante da “violência simbólica”, ou seja, a inclusão paralisada e o silenciamento, os negros teriam como alternativa a rebeldia que é taxada como atitude incivilizada pelo discurso hegemônico e acaba por legitimar mais “violência racial preventiva” (CARVALHO, 2006, p. 129).

Esta noção do duplo vínculo nos ajuda a compreender, por um lado, o complexo dilema da construção da identidade negra no Brasil. A dificuldade, sobretudo dos negros, de compreender esta lógica da inclusão paralisada (inclusão/exclusão) acaba por transferir a responsabilidade do fracasso social para eles próprios, bem como faz surgir o desejo de branqueamento: ser branco para “fugir” da condição inferiorizante. Isso porque o padrão de relação racial estruturado historicamente a partir do mito democracia racial manteve o ideal de branqueamento, ou seja, a ideia de negação do elemento africano na sociedade brasileira, elemento considerado a causa do atraso socioeconômico da nação no início do século XX.

Assim, o discurso hegemônico celebrou a mestiçagem biológica e cultural, mas desqualificou incisivamente a ascendência negra/africana no Brasil. Kabengele Munanga (2008) discutiu a mestiçagem a partir do pensamento de intelectuais brasileiros da primeira metade do século passado. Para esse autor,

[as] elaborações especulativas e ideológicas vestidas de cientificismo dos intelectuais e pensadores dessa época ajudariam hoje, se bem interpretadas,

¹⁴ A violência racial preventiva ocorre de diversas formas: mais evidente, por exemplo, como os negros são colocados em suspeição pela sociedade e as instituições, até manifestações desproporcionadas de pessoas do meio literário brasileiro ao criticar o parecer 15/2010, do Conselho Nacional de Educação que sugeriu uma nota explicativa sobre expressões racistas no Livro *Caçadas de Pedrinho* de Monteiro Lobato.

a compreender as dificuldades que os negros e seus descendentes mestiços encontram para construir uma identidade coletiva, politicamente mobilizadora (MUNANGA, 2008, p. 48).

Assim, a mestiçagem, vista na ótica eurocêntrica dos intelectuais brasileiros da primeira metade do século XX, não representava um “valor” nela mesma, mas um meio de embranquecer o país, ou seja, uma “etapa transitória” entre o negro e o branco, já que ela enfraqueceu a “linha de cor” e criou uma “zona vaga e flutuante” na qual vive a maior parte da população afro-brasileira (MUNANGA, 2008, p. 83). Ela também passou a sustentar, objetivamente, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento, já que o racismo no Brasil se baseia na marca e não na origem dos indivíduos.

Dessa forma, a identidade mestiça (identidade brasileira) se contrapõe a identidade negra, caracterizando o que Munanga denominou “etnocídio” (MUNANGA, 2008, p. 103). A mestiçagem, biológica e cultura, operou com o sentido de destruição da identidade negra. Assim, a maioria dos negros brasileiros acaba por “fugir” mediante “simbolismos” da sua identidade negra negada através de um processo assimilatório cuja referência é sempre o elemento branco da cultura nacional. Isto significa, individualmente, embranquecer para sair da condição inferiorizante, mas, ao mesmo tempo, negar a identidade coletiva. E afeta tanto os afro-descendentes mestiços como os afro-descendentes “indisfarçáveis” dificultando a solidariedade de grupo social.

O sonho de realizar um dia o ‘passing’ que nele [mestiço] habita enfraquece o sentimento de solidariedade com os negros indisfarçáveis. Estes, por sua vez, interiorizaram os preconceitos negativos contra eles forjados e projetam sua salvação na assimilação dos valores culturais do mundo do branco dominante. Daí a alienação que dificulta a formação do sentimento de solidariedade necessário em qualquer processo de identificação e de identidade coletivas. Tanto os mulatos quanto os chamados negros ‘puros’ caíram na armadilha de um branqueamento ao qual não terão todos acesso, abrindo mão da formação de sua identidade de ‘excluídos’ (MUNANGA, 2008, p. 83).

Como podemos pressupor, o processo de assimilação e de alienação dos negros brasileiros tem um alto “preço” em termos psicológicos. E podemos considerar que isso afeta tanto aqueles que se conformaram com a condição de marginalização (“vida de negro”) quanto aqueles que se dispuseram a romper com tal condição, pois em ambos casos a “espontaneidade lhes é o direito negado” (SOUZA, 1983, p. 27). Parece ser consenso entre estudiosos e ativistas que os danos emocionais afetam negativamente a auto-estima e baixa o nível energético de homens e mulheres negros(as). Assim, enquanto os negros na condição de

marginalização se sujeitam à humilhação, à resignação e à pobreza, os negros que se propõem romper as “barreiras e ascender” deparam-se com uma discriminação racial, velada e concreta, que os obrigam muitas vezes a recorrer a mecanismos de “sobrevivência” no mundo branco (SOUZA, 1983). Neusa Santos Souza escreve:

A história da ascensão social do negro brasileiro é, assim, a história de sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais. É a história da submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que se lhe faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de negação (SOUZA, 1983, p. 23).

No Brasil, diferentemente de outros países multirraciais, aos negros foi negado o direito de ter uma identidade para afirmar ou negar. Assim, ser negro no Brasil é muito mais do que ter traços negróides e compartilhar de uma história comum. A constituição de uma identidade negra vai além, como escreve Souza (1983, p. 77):

É tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração.

Diante do quadro de alienação, a identidade negra só poder ser conquistada. É uma “tarefa eminentemente política” (SOUZA, 1983, p. 77). Parece-nos que esta atitude política pode significar, num primeiro momento, assumir a negritude com todo seu estigma¹⁵. Como escreve Frantz Fanon (2008, p. 106):

Queria ser homem, nada mais do que um homem. Alguns me associavam aos meus ancestrais escravizados, linchados: decidi assumir. Foi através do plano universal do intelecto que compreendi este parentesco interior – eu era neto de escravo do mesmo modo que o Presidente Lebrun o era de camponeses explorados e oprimidos pelos seus senhores.

A implantação de políticas de ação afirmativa no Brasil recolocou o problema da identidade negra. Um dos principais argumentos contrários a estas políticas aponta para o

¹⁵ Bourdieu refletiu sobre a “revolução simbólica” dos grupos estigmatizados. Segundo este autor, “[...] o estigma produz a revolta contra o estigma, que começa pela reivindicação pública do estigma, constituído assim em emblema – segundo o paradigma ‘black is beautiful’ – que termina na institucionalização do grupo produzido (mais ou menos totalmente) pelo efeitos econômicos e sociais da estigmatização” (BOURDIEU, 2007, p. 125). Goffman também faz alguma referência a reivindicação pública do estigma (GOFFMAN, 1988, p. 33-35).

“perigo” da racialização, ou seja, considera que entre os brasileiros não existem diferenças e que uma evidência disso é a ausência de conflitos sociais motivados por questões raciais. É preciso ressaltar, contudo, que ausência de conflitos raciais pode evidenciar não a inexistência do racismo, mas o grau de opressão material e simbólica em que a maioria da população negra vivencia no Brasil¹⁶. Assim, parece-nos que os negros brasileiros têm dupla tarefa neste momento histórico: provar a necessidade das políticas preferenciais para os negros e reivindicar publicamente o direito à diferença numa sociedade multirracial e multicultural como a brasileira. Segundo Luiz Alberto O. Gonçalves e Petronilha B. Gonçalves e Silva (2006, p. 29), “o multiculturalismo não interessa à sociedade como um todo, e sim a certos grupos sociais que, de uma forma ou de outra, são excluídos dos centros de decisão por questões econômicas, e, sobretudo, por questões culturais”. Assim, o conceito de multiculturalismo pode variar de significados em diferentes contextos sociais. Aqui, o multiculturalismo assume a perspectiva de McLaren, não como forma de “acomodação” a uma ordem social hegemônica, mas no sentido de “multiculturalismo crítico” cujas representações de raça, classe e gênero são resultantes de lutas sociais e de “multiculturalismo de resistência”, em que a cultura se constitui como espaço de conflito e a diversidade como afirmação da crítica e compromisso com a justiça social (GONÇALVES e SILVA, 2006, p. 53-55).

¹⁶ Para Amartya Sen, num contexto em que desigualdades arraigadas estão presentes, “[...] as vítimas não continuam pesarosas e queixosas o tempo todo, e pode faltar-lhes inclusive a motivação para desejar uma mudança radical das circunstâncias” (SEN, 2001, p. 36).

CAPÍTULO II – GRAMSCI E SUA CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA

Quando se observa em sua imediatidade o contexto colonial, verifica-se que o que retalha o mundo é, antes de mais nada, o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal raça. Nas colônias, a infra-estrutura econômica é igualmente uma superestrutura. A causa é consequência: o indivíduo é rico porque é branco, é branco porque é rico. É por isso que as análises marxistas devem ser sempre ligeiramente distendidas cada vez que abordamos o problema colonial.
(FANON, 1979)

Pretendemos fazer uma análise das políticas de ação afirmativa no ensino superior utilizando como referência o instrumental teórico formulado pelo filósofo e político italiano Antonio Gramsci (1891-1937). As inovações teóricas deste autor contribuíram não somente para o marxismo mas para o pensamento político do mundo ocidental. Através da sua “filosofia da práxis”, Gramsci elaborou uma teoria emanada na História, comprometida com os acontecimentos e fatos concretos que envolvem pessoas concretas. A escolha deste referencial teórico deve-se à necessidade de refletirmos sobre as políticas de ação afirmativa para negros considerando não somente as suas determinações econômicas e sociais mas também as determinações políticas e culturais em nossa sociedade. Acreditamos que a dicotomia entre os aspectos socioeconômicos e os aspectos culturais e simbólicos prejudica uma análise das PAAs no contexto brasileiro, bem como uma implementação cuja orientação esteja voltada politicamente para um resultado de sucesso.

Nesse sentido, como pretendemos expor, o referencial teórico desenvolvido por Gramsci poderá nos ser útil pois sugere inovações metodológicas e conceituais que ajudam abordar o nosso objeto de estudo a partir de uma perspectiva marxista. Gramsci pensa dentro do paradigma do materialismo histórico-dialético. Contudo, a perspectiva marxista proposta por Gramsci é aberta, ou seja, um marxismo radical mas aberto às exigências e complexidades das sociedades contemporâneas.

[Gramsci] expande muitos dos *insights* da teoria marxista na direção de novas questões e condições. Sobretudo, sua obra coloca em funcionamento conceitos que o marxismo clássico não forneceu, mas sem os quais a teoria marxista *não* conseguiria explicar adequadamente os complexos fenômenos sociais que encontramos no mundo moderno (HALL, 2003, p. 277, grifos do autor).

A teoria gramsciana, portanto, deve ser vista como um esforço de ampliação da análise marxista para aspectos trazidos por novos contextos sociais. Assim, sem se esquecer ou ignorar as bases econômicas e as relações sociais de uma sociedade, as contribuições de Gramsci podem ser significativas nas áreas da análise de conjuntura, da política, da ideologia,

bem como na importância das questões culturais nas relações entre as forças sociais de uma sociedade específica (HALL, 2003).

Como pensador historicista, o objetivo de Gramsci foi, entre outros, examinar as possibilidades históricas para a emancipação das “classes e grupos subalternos”¹⁷ como meio de estabelecimento de um projeto nacional-popular para a Itália no início do século XX. Esta perspectiva teórica tem como referência sua própria experiência vivida: como originário da Sardenha (ilha italiana) e como militante do partido comunista, além da experiência de prisioneiro político do regime fascista de Mussolini entre os anos de 1928 e 1933.¹⁸

2.1 A atualidade da teoria gramsciana para os estudos das relações raciais

Stuart Hall (2003) discute de forma bastante consistente as contribuições conceituais de Gramsci para a compreensão do racismo nas sociedades contemporâneas. Duas questões, segundo Hall, exigem cuidado com relação à utilização do instrumental teórico gramsciano. A primeira é o caráter fragmentário e “inacabado” dos escritos. Isso é devido ao fato de uma parte dos escritos de Gramsci ser “ocasionais” de jornalista político e a outra por ter sido escrita “sob as condições mais desfavoráveis”. É o caso, por exemplo, dos *Cadernos do Cárcere*, escritos na prisão do regime fascista. Segundo Hall, esses escritos simbolizam “uma proeza intelectual surpreendente”, mas “os ‘custos’ de ter que produzi-los dessa forma, de nunca poder voltar a eles com tempo para uma reflexão crítica, foram consideráveis” (HALL, 2003, p. 278).

Outra questão que exige cuidado para a utilização do instrumental conceitual de Gramsci, segundo Hall, é o fato de sua obra ser bastante “concreta e historicamente específica” (HALL, 2003, p. 279), ou seja, limitada no tempo e no espaço. Isso porque Gramsci estava preocupado com assuntos específicos da Itália e da Europa de sua época. Ele não tinha como objetivo principal construir uma teoria sistemática. Assim, o uso do seu instrumental teórico exige cuidado:

[...] suas idéias e formulações mais elucidativas são do tipo conjunturais. Para que possa generalizá-las, é necessário desenterrá-las delicadamente de seu solo concreto e de sua especificidade histórica e transplantá-las para um novo terreno, com muito cuidado e paciência (HALL, 2003, p. 279).

¹⁷Conforme Marcos Del Roio (2007) sobre a noção de grupo subalterno em Gramsci. Neste artigo o autor discute como a noção foi desenvolvida por Gramsci a partir da observação das diferenças culturais no interior da classe subalterna, tendo como perspectiva o projeto de unificação “nacional-popular” para a Itália.

¹⁸Gramsci saiu da prisão gravemente doente. Entre 1934 e 1935 ele esteve numa clínica se tratando, vindo a morrer dois anos depois, em 1937.

Na compreensão de Hall, os conceitos formulados e utilizados por Gramsci em um contexto concreto e historicamente específico, do ponto de vista epistemológico, “podem operar em *níveis de abstração* muito distintos” (HALL, 2003, p. 279). Em outras palavras, os conceitos que Gramsci formulou para teorizar as situações concretas de sua época podem ser utilizados, no nível epistemológico, para teorizar outras situações concretas: “o importante é não confundir um nível de abstração por outro” (HALL, 2003, p. 279). Desta forma, as contribuições de Gramsci não podem ser transportadas de forma acrítica para a análise do racismo. Gramsci não escreveu sobre raça, racismo e etnia de forma específica. Contudo, não é possível considerar que ele foi um marxista distante de questões como a relação “colonial” e o racismo no mundo moderno.¹⁹

Na verdade, ainda que Gramsci não escreva sobre o racismo e não aborde especificamente esses problemas, seus *conceitos* podem ser úteis à nossa tentativa de pensar a suficiência dos paradigmas da teoria social nessas áreas. Além do mais, sua própria experiência e formação, assim como suas preocupações intelectuais, não estavam tão distantes dessas questões, como sugeriria um primeiro olhar (HALL, 2003, p. 282, grifo do autor).

Gramsci vivenciou e teorizou a relação “colonial” entre a Sardenha e a Itália continental. Tinha consciência da “linha divisória” que separava o Norte (moderno e industrializado) e o Sul (rural e subdesenvolvido) da Itália e como estas diferenças regionais, culturais e de desenvolvimento histórico perpassavam as classes sociais (HALL, 2003). Um exemplo dessa preocupação constata-se na forma como colocou a questão nacional italiana da desigualdade regional entre o Norte e o Sul, a “questão meridional”:

A ‘miséria’ do *Mezzogiorno* era ‘inexplicável’ historicamente para as massas populares do Norte; elas não compreendiam que a unidade não ocorrera numa base de igualdade, mas como hegemonia do Norte sobre o *Mezzogiorno* numa versão territorial da relação cidade-campo, isto é, que o

¹⁹ Stuart Hall, no artigo intitulado *A relevância de Gramsci para o estudo de raça e etnicidade*, aponta três concepções gerais na obra de Gramsci: 1) a recusa ao reducionismo economicista como único determinante da trama histórico-social dentro do marxismo clássico; 2) a Teoria do Estado bastante inovadora devido à utilização e o desenvolvimento do conceito de hegemonia; 3) o trabalho sobre a ideologia, a cultura e a função do intelectual (HALL, 2003, p. 284-307). Sintetiza também oito formulações e ideias desenvolvidas por Gramsci que ajudam na elucidação do fenômeno do racismo nas sociedades modernas: 1) “a ênfase na especificidade histórica” na abordagem dos racismos; 2) o peso dado às “características nacionais” e às “irregularidades regionais”; 3) uma “abordagem não-redutiva” no que diz respeito ao “inter-relacionamento de classe e raça”; 4) “o caráter não homogêneo do ‘sujeito de classe’”; 5) “as consequências políticas” da não-correspondência entre o econômico, a política e a ideologia; 6) a compreensão do Estado a partir da distinção entre dominação/direção, sociedade política/sociedade civil; 7) a “centralidade” conferida “ao fator cultural no desenvolvimento social”; e 8) a reflexão desenvolvida “no campo ideológico” (HALL, 2003, p. 308-315).

Norte concretamente era um ‘sanguessuga’ que se enriquecia à custa do Sul e que seu desenvolvimento econômico-industrial estava em relação direta com o empobrecimento da economia e da agricultura meridional. Ao contrário, o homem do povo da Itália do Norte pensava que, se o *Mezzogiorno* não progredia depois de ser libertado dos entraves que o regime dos Bourbons opunha ao desenvolvimento moderno, isto significava que as causas da miséria não eram externas, a serem buscadas nas condições econômico-políticas objetivas, mas internas, inatas da população meridional, tanto mais que estava enraizada a convicção da riqueza natural da terra: e só restava uma explicação, a incapacidade orgânica dos homens, sua barbárie, sua inferioridade biológica. Estas opiniões já difundidas [...] foram consolidadas e até teorizadas pelos sociólogos do positivismo (Niceforo, Sergi, Ferri, Orano, etc.), assumindo a força de ‘verdade científica’ num tempo de superstição da ciência. Ocorreu, assim, uma polêmica Norte-Sul sobre as raças e a superioridade e inferioridade do Norte e do Sul [...] (GRAMSCI, 2002a, p. 73-74, grifos do autor).

Nesta descrição é possível notar a relação entre os fatores econômicos, sociais políticos, culturais. Assim, parece-nos existir um deslocamento da análise para um *campo relacional* entre a “estrutura” (econômico e social) e a “superestrutura” (político-ideológico e cultural). Sobre esta relação, escreveu Gramsci: “[...] não é verdade que a filosofia da práxis ‘destaque’ a estrutura das superestruturas; ao contrário, ela concebe o desenvolvimento das mesmas como intimamente relacionado e necessariamente inter-relativo e recíproco” (GRAMSCI, 2006a, p. 369). Esta unidade relacional entre estrutura e superestrutura vai constituir o que Gramsci chamou de “bloco histórico”: a “unidade dos contrários e dos distintos” (GRAMSCI, 2007, p. 26).

Esta relação, entre outras consequências, aponta para a necessidade de considerarmos também o campo cultural como uma “arena de luta” política. A cultura, por um lado, passa a ser o lugar de confluência de ideologias e práticas cotidianas de dominação. Por outro, constitui-se numa possibilidade de sistematização coerente de práticas cotidianas positivas e de construção e organização da “vontade coletiva” transformadora da realidade social. E este, em última análise, constitui o trabalho dos intelectuais.

Para Gramsci nada está dado *a priori* na luta político-ideológica. Tudo é uma construção projetada, despertada e desencadeada pela vontade humana a partir de um centro coletivo e/ou até individual. Nesse sentido, Hall (2003) entende que o pensamento de Gramsci é inovador e corresponde à forma contemporânea de conceituar “os *sujeitos* da ideologia”.

Ele [Gramsci] recusa inteiramente qualquer idéia de um sujeito ideológico unificado e predeterminado – por exemplo, o proletariado com seus pensamentos revolucionários ‘correto’ ou os negros com sua consciência geral anti-racista já garantida. Reconhece a pluralidade dos eus e

identidades que compõem o chamado ‘sujeito’ do pensamento. Argumenta que a natureza multifacetária da consciência não é um fenômeno individual, mas coletivo, uma consequência do relacionamento entre ‘o eu’ e os discursos ideológicos que compõem o terreno cultural da sociedade (HALL, 2003, p. 306).

Pretendemos analisar políticas públicas preferenciais que, em última análise, são desdobramentos de desigualdade raciais na sociedade brasileira e que, tomadas na perspectiva historicista, não estão isentas da influência de fenômenos culturais como o racismo. Nesse sentido, o pensamento gramsciano possibilitará desenvolver uma análise considerando a relação entre os fatores econômicos, sociais, políticos e culturais. Assim, as formulações teóricas de Gramsci expandem nossa possibilidade de reflexão sem a necessidade de cairmos na dicotomia entre determinantes culturais ou determinantes socioeconômicos. Pois, como lembra Hall, “Gramsci demonstra ser, ao olhar mais atento, uma das fontes teóricas mais frutíferas de novas idéias, paradigmas e perspectivas nos estudos contemporâneos dos fenômenos sociais racialmente estruturados” (HALL, 2003, p. 315).

2.2 Conceitos de Hegemonia, Cultura e Educação

Para o desenvolvimento do nosso estudo, na perspectiva historicista de Gramsci, torna-se necessário explicitarmos alguns conceitos-chaves formulados por esse autor. Dentre os mais importantes destacamos os conceitos de hegemonia, de cultura e de educação, além do conceito de intelectual orgânico que discutiremos num próximo tópico. É preciso ressaltar que esses conceitos são fundamentais na análise do objeto em estudo pois localizá-los no contexto da obra de Gramsci ajudará na compreensão da inter-relação entre hegemonia, cultura e educação, bem como o papel que os intelectuais orgânicos podem desempenhar na configuração dessa inter-relação. Consequentemente, essa compreensão subsidiará uma reflexão sobre a possibilidade de formação intelectual dos estudantes negros que ingressaram pela política de cotas raciais da UFPR, levando em conta não somente os determinantes socioeconômicos, mas também determinantes culturais e simbólicos. Para tanto, devemos pressupor o caráter fragmentário e o nível de concretude histórica dessa obra pois tais conceitos não aparecem explícitos na obra, mas de forma contextual, ou seja, surgem segundo a necessidade e o assunto em discussão.

O conceito de Hegemonia, nesse caso, aparece na análise sobre o processo de independência da Itália, *o Risorgimento*. Assim, escreve Gramsci (2002a, p. 62-63):

A supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral’. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a ‘liquidar’ ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental [...]; depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante mas deve continuar a ser também ‘dirigente’.

Grosso modo, esse conceito designa conjuntamente “o consentimento e a coerção”: o consentimento como uma estratégia efetivada na sociedade civil e a coerção efetivada pelo Estado. Contudo, nas sociedades capitalistas contemporâneas o consentimento tem o primado, pois até para se fazer uso da coerção é preciso certo consentimento da sociedade civil. Assim, hegemonia é um conceito amplo que engloba todas as dimensões da vida, inclusive, a dimensão ideológica.

A hegemonia, então, não é apenas um tipo bem-sucedido de ideologia, mas pode ser decomposta em seus vários aspectos ideológicos, culturais, políticos e econômicos. A ideologia refere-se especificamente à maneira como as lutas de poder são levadas a cabo no nível da significação, e, embora tal significação esteja envolvida em todos os processos hegemônicos, ela não é em todos os casos o nível dominante pelo qual a regra é sustentada (EAGLETON, 1997, p. 106).

A hegemonia dominante está presente na vida cotidiana, entrelaçando com a cultura e se inscrevendo na experiência vivida de cada pessoa. Através da noção de hegemonia, a ideologia atinge o nível do “senso comum”. De acordo com Maria-Antonieta Macciocch (1978), Gramsci utiliza esse conceito em “diferentes ângulos”: para exame da história, buscando elucidar a construção da hegemonia pelo grupo dominante e para examinar as possibilidades de um grupo subalterno conquistar a sua própria hegemonia ou, ainda, para examinar as condições para o desaparecimento do Estado e o surgimento da “sociedade regulada” (MACCIOCCH, 1978, p. 146).

Esta hegemonia dominante opera como um “sistema ideológico” que se expressa em todas as relações sociais no interior de uma sociedade. A fim de garantir o poder em suas mãos, o grupo social dominante constitui um sistema que “prende” o indivíduo em todas as dimensões. Como formula Macciocchi (1978, p. 151):

Esse sistema ideológico envolve o cidadão por todos os lados, integra-o desde a infância no universo escolar e mais tarde na igreja, do exército, da justiça, da cultura, das diversões, e inclusive do sindicato, e assim até a morte, sem a menor trégua; essa prisão de mil janelas simboliza o reino de

uma hegemonia, cuja força reside menos na coerção que no fato de que suas grades são tanto mais eficazes, quanto menos visíveis se tornam.

Assim, quanto mais sutil esse sistema mais eficaz ele será na tarefa de garantir o poder hegemônico. Isso significa dizer que a hegemonia constitui a materialização do poder de um grupo social dominante através de um sistema de significação ou simbólico. E essa hegemonia é mais eficaz na sociedade, quanto mais sutil que coercitivo se torna, ou seja, menos perceptível para os grupos subalternos ou dominados.

O conceito de hegemonia desenvolvido por Gramsci empresta ao conceito de ideologia materialidade e substância política.

É com Gramsci que se efetua a transição crucial de ideologia como ‘sistema de idéias’ para a ideologia como prática social vivida, habitual – que, então deve presumivelmente abranger as dimensões inconscientes, inarticuladas da experiência social, além do funcionamento de instituições formais (EAGLETON, 1997, p. 107).

A hegemonia de um grupo social se estabelece quando esse grupo consegue consolidar uma “liderança moral, política, intelectual na vida social”, transformando, assim, a sua visão de mundo na ideologia de toda sociedade. Como aponta Terry Eagleton (1997), Gramsci rejeita o uso negativo de ideologia. Pelo contrário, faz uma distinção entre ideologias orgânicas, necessárias a uma dada estrutura social, e ideologia como especulação arbitrária. Assim, estabelece-se uma distinção entre ideologia e visão de mundo. Também rejeita uma redução economista de ideologia, ou seja, “as ideologias devem ser vistas como forças ativamente organizadoras que são psicologicamente ‘válidas’, moldando o terreno no qual homens e mulheres atuam, lutam e adquirem consciência de sua posição social” (EAGLETON, 1997, p. 109).

É nesse sentido que a cultura ganha importância na obra de Gramsci. O conceito de cultura formulado por Gramsci é bastante abrangente. Cultura, como definiu Gramsci (2002b, p. 63-64):

[...] significa, indubitavelmente, um corrente, unitária e nacionalmente difundida ‘concepção de vida e de homem’, uma ‘religião laica’, uma filosofia que tenha se transformado precisamente em ‘cultura’, isto é, que tenha gerado uma ética, um modo de viver, um comportamento cívico e individual.

Como se pode perceber, tal conceito é bastante amplo. Pode compreender todas as manifestações humanas em uma sociedade específica, desde as formas mais eruditas até as concepções mais populares e cotidianas. Tudo é uma expressão de “concepção de mundo” de um povo. Hall (2003) entende essa noção de cultura como sendo “o terreno das práticas, representações, linguagem e costumes concretos de qualquer sociedade historicamente específica. Também inclui as formas contraditórias do ‘senso comum’ que se enraízam e ajudam a moldar a vida popular” (HALL, 2003, p. 313). Assim, podemos inferir que “cultural” em Gramsci refere-se a um modo de “ver e ser” numa dada sociedade. A materialidade da cultura pode ser percebida nas expressões artísticas, mas também nos valores, nos costumes e comportamentos coletivos. Dessa forma, a cultura constitui em um terreno onde as correntes filosóficas e o senso comum negociam e se articulam. Nessa dinâmica, cultura e educação se relacionam na filosofia política de Gramsci, pois educação pode se constituir tanto num fator de assimilação quanto num fator de ruptura com a hegemonia dominante.

A hegemonia dominante numa sociedade é resultado de um processo educativo. Isso significa dizer que o grupo dominante consegue transformar a sua concepção de mundo em concepção de mundo hegemônica através de processos educativos, já que os grupos sociais dominados acabam por serem educados na ideologia do grupo dominante, como nos leva a entender Gramsci. Assim, a educação constitui num meio de difusão da ideologia hegemônica ou concepção de mundo.

Em Gramsci, o conceito de educação é bastante abrangente, pois *a função educativa* das pessoas não se restringe à escola, mas a todas as instituições sociais que compõem a sociedade civil, além do estado, enquanto sociedade política. Sobre isso, Gramsci observa:

[...] a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente ‘escolares’, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessários, ‘amadurecendo’ e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elite e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguarda e corpo de exército. Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica [...] (GRAMSCI, 2006a, p. 399).

Dentre as principais instituições educativas estão a escola e a igreja (instituições religiosas de massa). Segundo Gramsci, essas instituições são as maiores organizadoras da cultura, além dos meios de comunicação de massa (GRAMSCI, 2006a). A função educativa

pertence aos intelectuais que atuam em diversos espaços da sociedade. Os intelectuais são os responsáveis pela difusão da concepção de mundo do grupo social a que estão ligados ideologicamente. O grupo dominante mantém a sua hegemonia através dos intelectuais orgânicos que ele próprio criou e de intelectuais oriundos dos grupos dominados que assimilaram a sua concepção de mundo. Dessa forma, Gramsci chegou ao problema dos intelectuais.

A noção de hegemonia como supremacia de um grupo sobre outros, nunca deve ser compreendida como uma coisa dada e estática. Ela é historicamente construída e permanentemente mantida. É justamente essa característica dinâmica e aberta da hegemonia que tornam importante os conceitos de cultura, educação e intelectual orgânico nas formulações de Gramsci. Assim como existe a necessidade de manutenção da hegemonia pelo grupo dominante, existe a possibilidade também de construir a contra-hegemonia pelos grupos subalternos em uma sociedade. Podemos inferir que, para Gramsci, a construção de uma contra-hegemonia pode iniciar também no terreno cultural e educacional a partir da organização e sistematização de uma concepção de mundo coerente e própria dos grupos subalternos.

Gramsci elabora seu pensamento a partir de uma perspectiva “antitética”, ou seja, o “lugar” de onde fala é, pela sua origem e sua história pessoal, sempre da perspectiva dos grupos subalternos. Suas formulações teóricas sempre buscaram elucidar possibilidades de subversão da hegemonia dominante pelas classes ou grupos subalternos italianos do campo e da cidade no início do século XX. A sua visão sobre o problema dos intelectuais, portanto, tem como objetivo a superação da condição de dominação por meio de uma contra-hegemonia.

Grosso modo, na perspectiva político-ideológica de Gramsci está o interesse em elucidar a possibilidade dos grupos subalternos realizarem a transição de um estado de “consciência empírico” para um estado de “consciência possível” ou emancipada (EAGLETON, 1997, p. 110). E esta transição se faria através da mediação do trabalho efetivo dos intelectuais. Daí a ideia de que qualquer grupo social para ser hegemônico (ou contra-hegemônico) deve criar os seus próprios “intelectuais orgânicos”.

2.3 Conceito de intelectual orgânico

A noção de intelectual orgânico, no pensamento de Gramsci, pode ser elucidada tomando como perspectiva o processo de criação de um “tipo novo de intelectual”. Assim,

podemos conceber duas distinções no que se refere ao intelectual orgânico: uma entre intelectuais tradicionais e intelectuais orgânicos, outra entre intelectuais e “não-intelectuais”.

Primeiramente a distinção entre o intelectual tradicional e o intelectual orgânico. Apesar de descrever vários outros tipos de intelectual (urbano, camponês, orgânico e tradicional), para Gramsci aquela é a principal distinção.

[...] o ponto central da questão continua a ser a distinção entre intelectuais como categoria orgânica de cada grupo social fundamental e intelectual como categoria tradicional, distinção da qual decorre toda uma série de problemas e de possíveis pesquisas históricas (GRAMSCI, 2006b, p. 23).

Segundo Gramsci, existe uma camada de intelectuais que aparentemente não está ligada a nenhum grupo social. A origem desses intelectuais remete-nos a mais remota tradição cultural.

Ela se liga certamente à escravidão do mundo clássico e à posição dos libertos de origem grega e oriental na organização social do Império Romano. Esta separação não apenas social, mas nacional, racial, entre grandes massas de intelectuais e a classe dominante do Império Romano se reproduz, após a queda do Império entre guerreiros germânicos e intelectuais originários romanizados, continuadores da categoria dos libertos. Articula-se com estes fenômenos o nascimento e desenvolvimento do catolicismo e da organização eclesiástica que, por muitos séculos, absorveu a maior parte das atividades intelectuais e exerceu o monopólio da direção cultural [...] (GRAMSCI, 2006b, p. 25).

Esta camada de intelectuais, devido ao sentimento de continuidade histórica e sua especialização, autodeclara-se autônoma e independente do grupo social dominante. O que, segundo Gramsci, tem consequências no campo ideológico e político (GRAMSCI, 2006b, p. 17). Gramsci aponta as duas principais características dessa categoria de intelectuais: continuidade com relação à tradição cultural e “independência” com relação ao grupo social dominante. Assim, podemos incluir nesse segmento social todos aqueles que acreditam que “a fonte das idéias são outras idéias” (EAGLETON, 1997, p. 112).

Contudo, esta “independência” autodeclarada do intelectual tradicional pode ser interpretada como uma espécie de invólucro ideológico para disfarçar o grau de relação com o grupo dominante ou para estabelecer uma separação entre essa categoria e as classes populares. Elevando-se socialmente a um nível superior ao dos “simples”, os intelectuais tradicionais podem estabelecer e perpetuar uma divisão ideológica do trabalho.

Gramsci muda radicalmente a forma de interpretar a divisão ideológica entre o trabalho intelectual e o trabalho físico. A função social desempenhada pelas pessoas não é determinada pelas suas capacidades intelectuais, mas pelas relações sociais que elas estabelecem historicamente dentro de uma sociedade. Para Gramsci, todo trabalho, inclusive aqueles mais instrumentais, requerem certa técnica, isto é, “um mínimo de atividade intelectual criadora” (GRAMSCI, 2006b, p. 18). Além disso, todas as pessoas têm uma concepção de mundo adquirida por uma “filosofia espontânea” presente na linguagem, no senso comum e no bom senso e na religião popular (GRAMSCI, 2006b, p. 93). Por isso afirma que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 2006b, p. 18).

Nesse sentido, o seu pensamento nos ajuda superar o preconceito de que uns são mais capazes intelectualmente do que outros, bem como superar a meritocracia como forma de distinção social entre as pessoas. Distinções muito presentes em sociedades como a brasileira cujo passado colonial e escravocrata deixou traços culturais marcantes neste sentido.

Portanto, podemos estabelecer a segunda distinção entre os intelectuais e os “não-intelectuais”. Esta distinção coloca-se na perspectiva de desempenho da atividade produtiva: física (nervo-muscular) ou teórica (intelectual-cerebral), ou seja, quanto mais teórica for atividade produtiva das pessoas, mais elas serão definidas como intelectuais e vice-versa. Mas segundo Gramsci, isso não pode levar à conclusão de que as pessoas que desempenham uma atividade manual ou instrumental são desprovidas de qualquer capacidade intelectual. Como destaca o autor:

Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, somente à imediata função social de categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais. Mas a própria relação entre o esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade especificamente intelectual. Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. (GRAMSCI, 2006b, p. 52-53, grifo do autor).

Mas como se opera na prática a distinção entre intelectuais e “não-intelectuais”? Gramsci vai nos sugerir como elementos de distinção o desenvolvimento da crítica a partir da aquisição do conhecimento e o desenvolvimento de uma consciência de grupo social coerente, isto é, a superação do conformismo a uma concepção de mundo “imposta” exteriormente por

um grupo social de forma mecânica. Segundo ele, todos nós estamos sujeitos a um conformismo pelo fato de sermos “homens-coletivos”, ou seja, pertencemos historicamente a uma coletividade. O problema é que quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, tornamo-nos pessoas desagregadas e fragmentadas, e desenvolvemos uma *consciência contraditória*. Uma concepção do mundo coerente e unitária significa estar em conformidade com a trajetória histórico-social pessoal.

Nesse sentido, o fator determinante para a diferenciação do intelectual orgânico está na capacidade de elaboração crítica da própria realidade histórico-social.

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica (GRAMSCI, 2006a, p. 94).

E continua em outra parte:

No sentido mais imediato e determinado, não se pode ser filósofo – isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente – sem a consciência da própria historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções (GRAMSCI, 2006a, p. 95).

O intelectual orgânico é um “tipo novo”. Sua origem é a própria classe ou grupo social e a esta classe ou grupo, o intelectual orgânico, deve estar ligado social e ideologicamente (orgânico). O desenvolvimento da crítica e, sobretudo, da consciência de pertencimento é que parece caracterizar o tipo novo de intelectual. E parece ser esta identificação do intelectual orgânico com seu grupo social que o distingue do intelectual tradicional.

Uma das características dos intelectuais como categoria social cristalizada [...] é, precisamente, a de relacionarem-se, na esfera ideológica, como uma categoria intelectual precedente, através de uma idêntica nomenclatura de conceitos. Se os ‘novos’ intelectuais se colocam como continuação direta da *intelligentisia* precedente, não são verdadeiramente ‘novos’, isto é, não são ligados ao novo grupo social que representa organicamente a nova situação histórica, mas são um rebotalho conservador e fossilizado do grupo social historicamente superado [...] (GRAMSCI, 2006a, p. 125, grifo do autor).

Dessa forma, podemos concluir que o intelectual orgânico adquire um nível de conhecimento superior (especializado e histórico-humano) e tem uma função social distinta dos populares, mas permanece ligado a eles social e ideologicamente. Contudo, a principal

diferença entre intelectual tradicional e o intelectual orgânico está no fato de que enquanto o primeiro se percebe como continuidade de uma tradição cultural clássica, de forma acrítica, o intelectual orgânico toma contato com esta tradição de forma crítica, numa perspectiva de ruptura. E esse processo se dá a partir do desenvolvimento da consciência histórico-social, iniciada a partir do momento que o intelectual orgânico se “localiza” como pessoa dentro dessa tradição histórico-humana e percebe as suas contradições.

Segundo Gramsci, o processo de produção dos intelectuais orgânicos é “longo, difícil, cheio de contradições, de avanços e de recuos, de debandadas e reagrupamentos” (GRAMSCI, 2006a, p. 104) e está ligado ao próprio desenvolvimento cultural do grupo social. Quanto maior a quantidade de intelectuais, maior será a capacidade do grupo subalterno se distinguir do grupo dominante, ou seja, a capacidade do desenvolvimento de uma “autoconsciência” própria.

Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se ‘distingue’ e não se torna independente ‘para si’ sem organizar-se [...]; e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes [...] (GRAMSCI, 2006a, p. 104).

2.3.1 O processo de formação do intelectual orgânico

A formação dos intelectuais orgânicos de um grupo social ligado às funções produtivas e instrumentais requer um processo educativo. Esse processo em certo sentido pode passar também por um ambiente escolar favorável, pois as pessoas pertencentes aos grupos sociais subalternos precisam superar desvantagens históricas, sociais, culturais e simbólicas para se tornarem intelectuais orgânicos. Gramsci tinha a compreensão de que uma educação favorável aos grupos subalternos deveria levar em consideração as condições e as necessidades dessas pessoas. Nesse sentido, ele antecipou as perspectivas contemporâneas de políticas públicas que consideram a necessidade de compensar prejuízos sociais e históricos de grupos sociais e indivíduos (SEN, 2001).

Atento à escola italiana de sua época, Gramsci refletiu sobre a necessidade de uma reforma educacional que favorecesse o desenvolvimento intelectual das pessoas pertencentes aos grupos subalternos. A finalidade da educação escolar, na sua visão, era capacitar todas as pessoas para o exercício do governo num regime politicamente democrático. Segundo afirma:

[...] a tendência democrática [da educação escolar], intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados [...], assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessária a essa finalidade (GRAMSCI, 2006b, p. 50).

Com isso, ele propõe a escola unitária ou humanista que supera a dicotomia entre escola profissionalizante e escola clássica, ou seja, entre uma tendência predominantemente tecnicista e outra academicista, pois, segundo a sua concepção, essa dicotomia não representa somente uma diferença de currículo, mas, acima de tudo, uma diferença social: a escola profissional destinada à classe trabalhadora e a escola clássica destinada “às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 2006b, p. 33). Assim, o problema mais importante da educação escolar para Gramsci não estava fundamentalmente no seu conteúdo ou métodos, mas na sua *divisão social*. Como afirma, “a marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola própria, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (GRAMSCI, 2006b, p. 49).

A forma como Gramsci propõe a escola unitária, sua organização espacial e curricular, possibilita-nos inferir sobre a atenção dispensada por ele às condições e às necessidades das pessoas dos grupos subalternos. A escola unitária deveria ser custeada pelo Estado (pública) e ser, se possível, de “tempo integral”. O prédio deveria contar com “dormitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc.” (GRAMSCI, 2006b, p. 36-37). Propunha uma escola “com vida coletiva”: “o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual” (GRAMSCI, 2006b, p. 38). Com relação ao currículo, defendia uma “formação humanista” ou “cultura geral” e o método deveria articular educação com instrução, já que os filhos dos grupos subalternos têm desvantagens culturais em relação aos filhos dos grupos dominantes. Como afirma, esses últimos “têm vários pontos de vantagens sobre os seus colegas” ao entrar na sala de aula pois adquirem no contexto familiar noções e aptidões que facilitam o “processo de adaptação psicofísico” (GRAMSCI, 2006b, p. 52).

Esses aspectos apontados por Gramsci mostram os desafios econômicos, sociais, culturais e simbólicos que as pessoas dos grupos subalternos precisam superar. Isso significa desvantagens socioculturais herdadas de sua condição de existência e não inatas, ou seja, essas desvantagens são históricas e não biológicas. Gramsci vai lembrar que no contexto

italiano de sua época, tais desvantagens eram tão grandes que as “pessoas do povo” pensavam que existia um “truque” ou que eram “estúpidas por natureza” (GRAMSCI, 2006b, p. 52).

De outro lado, as pessoas dos grupos subalternos que, quase sempre, não encontram na família e no meio social as noções e as aptidões para o estudo, precisam de disposição para superar todas as dificuldades. Assim, a transição de uma função social muscular-nervosa para uma função social intelectual-cerebral exige das pessoas disciplina e, às vezes, sacrifícios, visto que o estudo é também um trabalho. Como observa Gramsci, as pessoas, sobretudo aquelas dos grupos sociais subalternos, precisam aprender:

[...] a se submeter a um tirocínio psicofísico. [...] O estudo é também um trabalho, e muito cansativo, como um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento (GRAMSCI, 2006b, p. 51).

A educação escolar sugerida por Gramsci pode ser entendida como um processo que articula (auto)disciplina e liberdade. Ao mesmo tempo em que leva o indivíduo a adquirir uma autodisciplina, a aquisição de hábitos físicos e psicológicos, proporciona a liberdade criativa na fase de “maturidade intelectual”, ou seja, a liberalização da capacidade de elaboração intelectual. É nesse sentido que a educação escolar pode ser entendida como uma síntese entre um aprendizado educativo e um aprendizado instrutivo. Uma sólida formação humanista (línguas clássica, filosofia, lógica formal) articulada com uma formação técnica/prática é condição fundamental para a formação dos intelectuais orgânicos. “No mundo moderno, a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual” (GRAMSCI, 2006b, p. 53).

Assim, os intelectuais orgânicos também representam uma síntese entre a atividade prática do trabalhador moderno e a atividade teórica do intelectual tradicional.

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador e ‘persuasor permanente’, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, elevar-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece ‘especialista’ e não se chega à dirigente (especialista + político) (GRAMSCI, 2006b, p. 53).

Gramsci estava em sintonia com sua época. Assim, concebia uma estratégia de elevação do nível cultural dos grupos subalternos italianos a partir dos próprios sujeitos

desses grupos. Por isso, parte da praticidade técnica do mundo moderno, mas não desconsidera também a necessidade de uma formação histórica humanista para se chegar à intelectual, especialista e dirigente. Ou seja, o intelectual orgânico reúne a concepção histórica humanista e a praticidade técnica do mundo moderno. Contudo, a sua organicidade é estabelecida através do desenvolvimento da consciência crítica e da identificação ideológica com seu grupo social. Dessa forma, ele é uma síntese entre o povo e o erudito, entre a prática e a teoria. Ele simboliza a própria práxis transformadora pessoal e coletivamente.

2.3.2 A função social dos intelectuais orgânicos

Como foi dito, os intelectuais orgânicos desempenham papel importante na elevação do nível de “autoconsciência” do grupo subalterno, pois esta autoconsciência, segundo o próprio Gramsci, é alcançada pelo desenvolvimento da parte teórica da relação teoria-prática. Assim, “não existe organização sem intelectuais [...] sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas especializadas na elaboração conceitual e filosófica” (GRAMSCI, 2006a, p. 104).

Esta articulação entre teoria e prática representa a unidade entre os intelectuais e os populares. É desta relação, ou seja, da prática das pessoas comuns, que o intelectual orgânico deve extrair o conteúdo da sua reflexão. Gramsci vai fazer uma crítica ao idealismo presente nas filosofias imanentistas em geral e, em particular, a marxista na sua fase inicial, dizendo que “uma das maiores debilidades das filosofias imanentistas em geral consiste precisamente em não terem sabido criar uma unidade ideológica entre o baixo e o alto, entre os simples e os intelectuais” (GRAMSCI, 2006a, p. 99).

Desta forma, estabelece-se uma relação direta entre a teorização da prática das pessoas e a autoconsciência dos próprios grupos subalternos, ou seja, da relação entre os intelectuais e os populares processa-se o desenvolvimento da autoconsciência do grupo social. A problematização do cotidiano eleva o nível de consciência e tal elevação tem reflexo na quantidade e na qualidade dos intelectuais. Como escreve Gramsci (2006a, p. 104-105):

O processo de desenvolvimento está ligado a uma dialética intelectual-massa; o estrato dos intelectuais se desenvolve quantitativa e qualitativamente, mas todo progresso para uma nova ‘amplitude’ e complexidade do estrato dos intelectuais está ligado a um movimento análogo da massa dos simples, que se eleva a níveis superiores de cultura e amplia simultaneamente o seu círculo de influência, com a passagem de

indivíduos, ou mesmo de grupos mais ou menos importante, para o estrato dos intelectuais especializados .

As duas principais atividades do intelectual orgânico para Gramsci são: fazer uma crítica coerente da concepção de mundo dominante e se envolver de forma ativa na vida prática do “simples”, objetivando a elevação do nível cultural do grupo ou classe. Segundo Gramsci, um movimento cultural impõe-se através da “repetição dos próprios argumentos”, pois esse é um meio eficaz para agir sobre a “mentalidade popular” e do trabalho na “criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneça em contato com ela para se tornarem seus ‘espartilhos’(sustentáculo)” (GRAMSCI, 2006a, p. 111).

Por último, Gramsci vai admitir uma diferenciação no interior do estrato dos intelectuais orgânicos, isto é, “uma hierarquização de autoridade e de competência intelectual” (GRAMSCI, 2006a, p. 111) e também uma espécie de centralismo estratégico. Aqui, manifesta nitidamente a ideia do partido político como “príncipe moderno”. Uma instância central que organiza e planeja estrategicamente a ação da massa. É esta instância ou grupo que vai dar objetividade à “vontade coletiva”. Contudo, esse centralismo não pode ser de um tipo ditatorial, mas sim democrático, ou seja, trata-se do comprometimento a um projeto e não a uma pessoa ou grupo de pessoas (GRAMSCI, 2006a, p. 111).

O intelectual orgânico, segundo parece sugerir Gramsci, deve reunir duas condições fundamentais para viabilizar o processo emancipatório de um grupo subalterno: competência epistemológica ou conhecimento teórico e comprometimento político-ideológico. Um grupo social para desenvolver uma autoconsciência positiva precisa se conhecer, desvelar sua história e sua condição social como coletividade. Ao tomar as “questões cotidianas” do seu próprio grupo social como conteúdo de suas reflexões e suas teorias, os intelectuais orgânicos de um grupo subalterno contribuem para infundir uma compreensão da realidade mais coerente nos seus “iguais”. Mas o processo de elaboração teórica deve necessariamente ser seguido de um comprometimento ético-político, pois isso significa a tradução do conhecimento em ações estrategicamente orientadas para o empoderamento do seu grupo social através do despertar e do organizar a “vontade coletiva”. Como Gramsci deixa subentendido nos seus escritos, a teorização constitui um momento importante da emancipação, mas as transformações concretas são decorrentes da ação política.

Sendo assim, é possível inferirmos uma “homologia” entre o projeto de emancipação pessoal dos indivíduos e o projeto de emancipação do seu grupo social. Ambos os projetos têm objetivos emancipatórios e devem estar motivados por uma “vontade” estrategicamente

organizada e racionalmente orientada. Isso significa que ambos os projetos estão ou deveriam estar baseados “num princípio dirigente” (BODEI, 1978, p. 114). Nesse princípio, parecem poder coincidir os dois projetos, individual e coletivo, das pessoas de um grupo social subalterno.

2.4 Aproximações entre os pensamentos de Gramsci e de Amílcar Cabral

Uma “tradução” desta perspectiva marxista para o mundo africano pode ser encontrada nos escritos de Amílcar Cabral (1924-1973)²⁰. Segundo Paulo Freire, Cabral foi um marxista que “fez uma leitura africana de Marx, não uma leitura alemã de Marx, nem uma leitura no século passado. Ele fez uma leitura deste século [XX] na África” (FREIRE, 1985, p. 29). Cabral desenvolveu uma perspectiva historicista do marxismo; uma “filosofia da práxis”, ou seja, uma unidade orgânica entre a prática e a teoria.

Como Gramsci, os escritos de Cabral são historicamente engajados, ou seja, têm objetivos históricos bastante específicos. Segundo Freire, seus textos tinham dois objetivos: a formação na mata (formação de quadros) e o embate político (nas Nações Unidas e nas Universidades). Mas não é possível afirmar que Cabral foi um leitor de Gramsci. Freire, ao se referir a Cabral afirma:

Mas o que eu acho é o seguinte, um homem como esse deveria ser estudado ao lado de um outro para mim extraordinário, que é o Gramsci. E eu não sei se Amílcar estudou Gramsci. Ele não faz nenhuma referência a Gramsci não é por safadeza, não. Ele realmente parece que não leu Gramsci. As obras de Gramsci começaram a ser traduzidas quando ele estava brigando, já dentro do mato (FREIRE, 1985, p. 29).

Contudo, Cabral foi um leitor cuidadoso de Lênin e, conseqüentemente, da revolução russa (CABRAL, 1980). Parece que além de ter estudado as teorias, Cabral teve em Lênin um exemplo de prática, como ele próprio descreve:

²⁰ Amílcar Cabral foi o principal dirigente do Movimento de Libertação Nacional de Guiné-Bissau e Cabo Verde. Ele nasceu em 12 de setembro de 1924 em Bafatá, Guiné-Bissau. Formou-se em Engenharia Agrônômica em Portugal. Em 1956 fundou, juntamente com cinco companheiros, o PAIGC (Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde) cujo objetivo era mobilizar as massas camponesas. Cabral foi um dos mais respeitados teóricos da realidade histórica da Guiné e Cabo Verde, bem como do continente africano. Suas participações em eventos internacionais tiveram grande repercussão. Como destaques estão comunicações realizadas na ONU, na UNESCO e na Universidade de Siracusa (EUA), além de sua intervenção no Congresso Tricontinental, na cidade de Havana, Cuba, em 1966. No dia 20 de janeiro de 1973, Cabral foi barbaramente assassinado por agentes do colonialismo português infiltrados no PAIGC.

Mas Lenine não deixou somente a sua obra. Foi e continua a ser um exemplo vivo de combatente pela causa da humanidade, pela liberdade econômica, e portanto nacional, social e cultural do homem. A sua vida e o seu comportamento como personalidade humana contêm lições e exemplos úteis para todos os combatentes da libertação nacional (CABRAL, 1980, p. 43).

Na visão de Cabral, o movimento de libertação era essencialmente político e o confronto armado constituía um momento necessário, mas não poderia resultar na independência completa. Por isso, Cabral, como Gramsci, “se sensibiliza diante da cultura, sem, contudo, nem um nem outro, hipertrofiarem cultura” (FREIRE, 1985, p. 29), ou seja, eles tomam o desenvolvimento cultural como um dos fatores da emancipação política e social. Para ele, a cultura não poderia ser usada como “uma arma ou um método” pois constituía o conteúdo da luta cujo “conhecimento concreto” possibilitaria a escolha da melhor arma e método de luta contra a dominação (CABRAL, 1980, p. 87). Assim, Cabral aponta a “íntima ligação, de dependência e reciprocidade, que existe entre o *fato cultural* e o *fato econômico* (e político)” (CABRAL, 1980, p. 56, grifos do autor). A retomada da *iniciativa histórica* representava, assim, o desenvolvimento de ambos os fatos.

Outra questão colocada por Cabral foi o processo de constituição dos “dirigentes” do movimento de libertação. Tendo em consideração a “situação colonial” vivenciada pelos negros na África e na diáspora africana, Cabral apontava as elites pequeno-burguesas negras que, de alguma forma, assimilaram a cultura metropolitana como o grupo de onde saíam os *dirigentes* do movimento de libertação. Pois esta elite pequeno-burguesa experimenta um “complexo de frustração” de ser grupo marginalizado na sociedade colonial, ou seja, percebe a contradição da situação colonial: sendo “indispensável ao sistema de exploração colonial”, ela não pode fugir à “condição de classe *marginal*” na sociedade colonial (CABRAL, 1980, p. 77, grifo do autor).

É dessa condição de desconforto que desenvolve nos indivíduos da elite pequeno-burguesa negra “uma necessidade urgente, de que ela toma pouco a pouco consciência, de contestar a sua marginalidade e de descobrir uma identidade” (CABRAL, 1980, p. 78). Esta ação individualmente não se constitui em um “ato de luta”, mas somente na “negação do dogma da supremacia colonizadora em relação à cultura do povo dominado”, com o qual o indivíduo passa a ter necessidade de identificação (MUNANGA, 2009, p. 45).

O “retorno às fontes” representa um reencontro com a cultura tradicional, preservada pelas massas populares, através de uma espécie de “resistência passiva” à dominação colonial. Contudo, esse retorno será um prelúdio do movimento de libertação quando ultrapassar a

dimensão do indivíduo para se constituir num movimento coletivo. E somente será “historicamente consequente” quando implicar num engajamento na luta libertação e, sobretudo, numa “identificação total e definitiva com as aspirações das massas populares” (CABRAL, 1980, p. 79). Para Cabral, esse movimento pode ser “tanto mais imperioso” quanto maior for o isolamento e o sentimento de frustração. É o caso, por exemplo, das “diásporas africanas implantadas nas metrópoles colonialistas e racistas”, em que movimentos como o *pan-africanismo* e a *negritude* constituíram duas expressões do “retorno às fontes” (CABRAL, 1980, p. 78). Assim, essa necessidade coloca-se não somente aos intelectuais negros no contexto africano, mas também no contexto das diásporas africanas.

Para Cabral, a preservação da cultura no contexto africano teve dois motivos. Por um lado, o desprezo do domínio imperialista, que visa unicamente à exploração econômica e à dominação política das massas populares e, por outro, submetida à dominação econômica e política estas massas populares encontraram na sua “cultura o único reduto susceptível de preservar a sua identidade” (CABRAL, 1980, p. 79).

Eis porque o problema de um ‘retorno às fontes’ ou de um ‘renascimento cultural’ não se põe nem poderia pôr-se para as massas populares, visto que elas são portadoras de sua cultura própria, são a fonte da cultura e, ao mesmo tempo, a única entidade verdadeiramente capaz de preservar e de criar a cultura – *de fazer a história* (CABRAL, 1980, p. 77, grifo do autor).

Essa perspectiva tem um significado que parece especificar a condição dos intelectuais orgânicos negros. Para estes, somente a consciência da contradição experimentada na “situação colonial” não bastaria para gerar a força transformadora. Os intelectuais orgânicos negros necessitariam, além disso, de uma radical “conversão” cultural que os levariam a uma “identificação total e definitiva com as aspirações das massas populares”. Isso aponta para a ideia de uma *ruptura radical* não somente num plano epistemológico, mas também num plano ontológico, ou seja, numa transformação da própria maneira de “ser no mundo” por meio da aceitação dos atributos físicos, culturais, históricos, psicológicos, entre outros, do seu povo (MUNANGA, 2009).

Contudo, parece-nos que o “retorno às fontes” deve ser visto numa perspectiva dialética, ou seja, representa uma dinâmica que, no movimento de libertação, modifica tanto intelectuais/dirigentes quanto as massas populares. Assim, enquanto uns se libertam de seus complexos, preconceitos e reforçam a capacidade de servir ao movimento e ao povo, outros se libertam de seus limites culturais e reforçam a consciência política (CABRAL, 1980, p. 69). Escreve Cabral:

A luta exige a mobilização e a organização de uma maioria significativa da população, a unidade política e moral das diversas categorias sociais, a liquidação progressiva dos vestígios da mentalidade tribal e feudal, a recusa das regras e dos tabus sociais e religiosos incompatíveis com o caráter *racional* [...] Isto é tanto mais autêntico quanto é certo que a dinâmica da luta exige também a prática da democracia, da crítica e da autocrítica, a participação crescente das populações na gestão da sua vida, a alfabetização, a criação de escolas e de serviço sanitários, a formação de quadros vindos dos meios camponeses e operários, e muitas outras realizações que implicam uma verdadeira marcha forçada da sociedade no caminho do progresso cultural. Demonstra-se assim que a luta de libertação não é apenas um fato cultural, é também um *fator de cultura* (CABRAL, 1980, p. 89, grifos do autor).

Assim, para Cabral como também para Gramsci, o movimento de transformação socioeconômica passa pela “evolução cultural” de uma sociedade ou grupo social. E ambos apontam a necessidade de uma elite intelectual/dirigente para organização e sistematização da cultural, ou seja, para desencadear a “marcha forçada da sociedade no caminho do progresso cultural”, como salientou Cabral. Este, cremos, é um trabalho essencialmente dos intelectuais orgânicos cujos exemplos foram os próprios Gramsci e Cabral. Ambos apresentam as duas principais funções do intelectual/dirigente: *falar com* o seu grupo social e, porque fala com ele, adquire a legitimidade de *falar pelo* o seu grupo social. Então, parece-nos que é através do exercício da “voz”, como arma política, que podemos identificar os intelectuais orgânicos negros na história.

2.4.1 Os intelectuais orgânicos negros na história

As formulações teóricas de Gramsci e Cabral encontram vários exemplos na história. Em ambos, a principal tarefa dos intelectuais é de se constituírem em “*porta-voz*” de uma coletividade. Em termos de grupo social e/ou de luta política, o papel que os intelectuais orgânicos desempenham coincide com a teoria desenvolvida por Albert Hirschman (1973). Hirschman teoriza sobre a combinação ótima da “saída” e da “voz” como estratégias política para a recuperação de empresa, de entidade e do estado. Politicamente, a “voz” é mais eficaz quando existe a possibilidade da “saída” (abandono), mas cujos membros optam por ficar. Assim, um grupo social tende a se deteriorar quando os seus membros mais qualificados e bem-sucedidos lhe abandonam por meio da ascensão social (passagem a outra classe social).

Segundo Hirschman (1973), no caso de uma minoria discriminada, o recurso da saída está “condenada a ser insatisfatória e sem sucesso, mesmo do ponto de vista dos indivíduos

que a praticam” (HIRSCHMAN, 1973, p. 110). Isto porque um indivíduo que ascende sozinho (levando somente sua família) pode acabar como parte de uma minoria desprezada, jamais aceita totalmente no mundo dominado pelas classes mais altas (HIRSCHMAN, 1973). Em outras palavras, a ascensão social de indivíduos isoladamente do seu grupo social guarda, em algum grau, uma possibilidade de frustração²¹. Assim, a estratégia dos negros estadunidenses nos anos de 1960, segundo Hirschman, não foi a “saída”, mas a “voz”:

No panorama americano, o movimento *black power* é uma novidade por rejeitar este padrão de ascensão social, pois não funciona e é indesejável para os grupos sociais mais oprimidos. Combina desprezo pela penetração individual de uns poucos pretos selecionados na sociedade com grande ‘estímulo coletivo’ dos pretos como um grupo e melhoria do gueto negro (HIRSCHMAN, 1973, p. 110, grifo do autor).

Em diversos lugares e momentos da história, encontramos exemplos de intelectuais negros que optaram pela voz em vez da saída, ou seja, que se constituíram em *porta-vozes* do povo negro, logo, de intelectuais orgânicos negros devotados à luta de libertação e do povo negro na África e na Diáspora africana. Como exemplo de intelectuais orgânicos em África, podemos citar os líderes dos movimentos de libertação nacional. Além do próprio Amílcar Cabral, de Guiné-Bissau e Cabo Verde, temos Eduardo Mondlane (1922-1969) e Graça Machel (1945) em Moçambique; Kwame Nkrumah (1909-1972) em Gana; Nelson Mandela (1918) e Steve Biko (1946-1977) na África do Sul, entre outros. No continente americano encontramos Aimé Césaire (1913-2008) e Frantz Fanon (1925-1961) na Martinica.²²

Outro exemplo de intelectuais orgânicos negros, podemos encontrar na organização dos negros estadunidenses. Aliás, Gramsci, em 1932, destacou uma significativa presença de intelectuais negros nos Estados Unidos. Diante dessa constatação, o autor sugeriu duas hipóteses (não realizadas): a primeira é que se os intelectuais negros fossem convertidos em agentes nacionais do expansionismo norte-americano poderiam ser usados na conquista dos mercados e difusão cultural na África. E, a segunda, se houvesse uma ruptura social nos Estados Unidos que determinasse a saída e o retorno à África, os intelectuais negros poderiam liderar um processo de unificação do continente africano (GRAMSCI, 2006b). Essa

²¹ Aqui, a perspectiva analítica Hirschman coincide com a de Cabral quando identifica um “complexo de frustração” nos indivíduos pequeno-burgueses negros que assimilam a sociedade colonial mas não são aceitos totalmente por esta sociedade. Segundo Cabral, será esta condição de “classe marginal” que desencadeará o questionamento da dominação e o desejo de redescobrir a identidade.

²² Informações sobre muitos destes intelectuais orgânicos negros podem ser encontradas no site da organização feminista Geledés em <<http://www.geledes.org.br/porta/atlantico-negro.html>>. Sobre Eduardo Mondlane, ver Cabral (1980, p. 54) e sobre Kwame Nkrumah ver também King (2006, p. 31-44).

observação de Gramsci já em 1932 pode ser ilustrada por nomes como Frederick Douglass (1818-1895), Du Bois (1868-1963), Malcon X (1925-1965), Rosa Parks (1913-2005), Martin Luther King (1929-1968) e Ângela Davis (1944-)²³, entre outros. Esta grandeza de intelectuais orgânicos negros resultou numa energética ação política nos anos de 1960-70.

Martin Luther King (2006), num discurso intitulado “E agora, para onde vamos?” faz um balanço das “atividades programáticas” da Conferência da Liderança do Sul (SCLC), em 1967. Nesse discurso notamos a extensão de uma ação política coletiva, coordenada e articulada a partir de dois eixos: o econômico e o político. Assim, King destaca, em várias cidades do sul, a campanha para o “registro de eleitores” e o seu desdobramento na organização de “cooperativas agrícolas, desenvolvimento de negócios, palestras, instituições de créditos, etc.” (KING, 2006, p. 141). Destaca em particular duas ações: o Programa Educacional para a Cidadania (CEP) cuja atividade se baseava na organização de “centros comunitários” e na formação de lideranças (alfabetização, direito do consumidos e planejamento familiar) e a “Operação Cesta de Pão”, um programa baseado no boicote econômico a uma rede lojas. Este, segundo King, era um programa que consistia simplesmente em dizer: “não gastaremos mais o nosso dinheiro onde não arranjamos bons empregos” (KING, 2006, p. 143). Assim, conseguiram criar “mais de dois mil novos empregos e uma nova renda de aproximadamente dezoito milhões de dólares ao ano para a comunidade negra de Chicago” (KING, 2006, p. 142). Além do “desenvolvimento de instituições financeiras” negras, conseguiram contratos para empresas controladas por negros nas áreas de limpeza, de dedetização e serviços de segurança, bem como contratos para jornais da comunidade e empreiteiros negros. No sul foi criado o projeto da “Associação para o Desenvolvimento Imobiliário”, cujo objetivo era construir casas “empregando mão-de-obra negra, arquitetos negros, advogados negros e exclusivamente instituições financeiras negras” (KING, 2006, p. 145).

Essas ações descritas por Luther King apontam duas coisas importantes. A primeira é a possibilidade de transformar uma força coletiva em arma política. E a segunda é que uma ação política só pode ter sucesso se levar em conta a história e cultura específicas de uma sociedade. Nos casos relatados, pode-se perceber que as ações dos negros estadunidenses encarnavam os valores culturais do seu país, ou seja, o sonho do sucesso econômico.

Também no Brasil temos exemplos de intelectuais orgânicos negros. É possível identificarmos, na história brasileira, importantes exemplos de negros e de negras que podem

²³ Cf. <<http://www.geledes.org.br/porta/atlantico-negro.html>>. Acesso em 17/01/2011.

se enquadrar nesta categoria. A história nos legou nomes como Luiz Gama (1830-1882), José Correia Leite (1900-1989), Solano Trindade (1908-1974), Edison Carneiro (1912-1972), Abdias Nascimento (1914), Guerreiro Ramos (1915-1982), Oliveira Silveira (1941-2009), Lélia Gonzalez (1935-1994), Beatriz Nascimento (1942-1995), Hamilton Cardoso (1953-1999)²⁴, entre outros.

Para exemplificar qualitativamente os intelectuais orgânicos negros brasileiros, podemos destacar três pessoas dentre as que foram citadas²⁵. A primeira é Luiz Gonzaga Pinto da Gama (1830-1882), que foi um dos maiores nomes da luta contra a escravidão na segunda metade do século XIX. Nascido em Salvador, filho de uma africana livre e de um fidalgo português, foi vendido pelo pai como escravo aos 10 anos. Alfabetizando-se aos 17 anos e reconquistando a liberdade aos 18 anos, Luiz Gama transformou-se em um hábil advogado, jornalista, literato e político. Lutador obstinado pela abolição, o “advogado dos escravos” usou a imprensa e a literatura, mas, sobretudo, os tribunais para defender e libertar escravos que passaram de quinhentos. Como ele próprio testemunha: “eu, como simples aprendiz-compositor, de onde saí para o fôro e para a tribuna, onde ganho o pão para mim e para os meus, que são todos os pobres, todos os infelizes; e para os miseros escravos, que, em numero superior a 500, tenho arrancado às garras do crime.” (GAMA *apud* SANTOS, 2010, p. 32).

Luiz Gama usava a ironia como principal estratégia argumentativa nos textos jornalísticos e na literatura. Por exemplo, em seu único livro, *Primeira trova burlesca de Getuliano* lançado em 1859, Gama aborda o problema da identidade do mestiço. Não se furtando de sua condição de negro, na sua literatura Luiz Gama procurou remeter os mestiços a suas origens africanas. Essa característica da obra de Gama pode ser verificada num soneto cujo mote era “E não pôde negar ser meu parente”:

Eis que brada um peralta retumbante:
- teu avô, que era de cor latente,
Teve um neto mulato mui pedante!

Irrita-se o fidalgo qual demente,
Trescala a vil catinga nauseante...
E não pôde negar ser meu parente!
(GAMA *apud* SANTOS, 2010, p. 51)

²⁴ Muitos destes nomes figuram como “personagens de uma literatura da vida real” no livro *Trajetória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro*, de Amauri Mendes Pereira. Cf. Prefácio de Joselina da Silva. In: PEREIRA, 2008, p. 15.

²⁵ Destacamos estas três pessoas pelo significado e pela facilidade de encontrar referências sobre eles, pois recentemente foram publicadas suas biografias na **Coleção Retrato do Brasil Negro**, da Editora Selo Negro Edições.

Em outro poema chamado “Quem sou eu?”, o autor ironizou a forma como a sociedade tratava a questão racial:

Se negro sou, ou sou bode,
pouco importa. O que isto pode?
Bodes há de toda a casta,
Pois que a especie é muito vasta...
Ha cinzentos, ha rajados,
baios, pampas e malhados,
bodes negros, *bodes brancos*,
e sejamos todos francos,
uns plebeus, e outros nobres.
bodes ricos, bodes pobres,
bodes sábios, importantes
e também alguns tratantes...
(GAMA *apud* SANTOS, 2010, p. 56)

Como advogado, Luiz Gama foi capaz de radicalizar o seu discurso na defesa dos escravos o que ocorreu, por exemplo, quando defendia um escravo que havia assassinado o seu senhor. Na ocasião ele teria pronunciado a sua célebre e polêmica frase:

Para o coração não há códigos; e se a piedade humana e a caridade cristã se devem enclausurar no peito de cada um, sem se manifestar por ato, em verdade vos digo aqui, afrontando a lei, que todo escravo que assassina o seu senhor pratica um ato de legítima defesa (GAMA *apud* SANTOS, 2010, p. 35).

A segunda pessoa é Abdias Nascimento (1914). Pela sua longevidade, a vida de Abdias confunde-se com a própria trajetória do movimento social negro no século XX. Nascido em Franca, Abdias teve uma infância pobre na cidade do interior de São Paulo. Aos 15 anos deixou sua cidade natal para viver na capital. Aos 16 anos entrou para o Exército falsificando a sua certidão de nascimento. Abdias teve uma juventude turbulenta marcada pela boemia, confusões, prisões e aventuras. Estuda economia na Universidade do Brasil no Rio de Janeiro, onde também descobriu a “filosofia da cultura negra” através do candomblé e da amizade com alguns intelectuais negros. Abdias militou da Frente Negra Brasileira ainda em São Paulo e teve também uma passagem pela Ação Integralista Brasileira e, depois de uma significativa experiência racial em Lima, Peru, fundou o Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1944. Além do viés artístico, esta organização tinha também um viés político, pois a “direção do TEN apostava em atividades capazes de estimular o protagonismo social, cultural e político da população negra” (ALMADA, 2009, p. 80).

Em 1968, após o endurecimento do regime militar, Abdias partiu para um exílio “voluntário”. No exterior toma contato com o pan-africanismo mais diretamente tanto nos Estados Unidos quanto na África. De volta ao Brasil engajou-se no Movimento Negro Unificado ajudando na sua organização. A voz contundente de Abdias em favor da emancipação do povo negro pode ser reconhecida em vários momentos. Por exemplo, quando denunciou o racismo no Brasil e a manobra do governo militar brasileiro para anular a sua “condição de delegado oficial” no Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas (Festac 77) na Nigéria (ALMADA, 2009, p. 110) e no Congresso Nacional brasileiro como deputado federal e depois como senador. Abdias foi o primeiro parlamentar negro com uma “agenda exclusivamente” voltada para a luta anti-racista e para os problemas da população negra (SANTOS, 2009, p. 139). Assim, “por meio de seus discursos, debates e propostas anti-racistas, a audição das vozes negras” se impôs ao Parlamento brasileiro (SANTOS, 2009, p. 141).

A vida intelectual de Abdias tem a marca devotada da valorização tanto da cultura como da luta emancipatória da população negra. Tomando o campo acadêmico, por exemplo, podemos constatar o compromisso intelectual de Abdias com a causa negra. No livro *O Brasil na mira do pan-africanismo* (2002), o autor vai fazer uma denúncia contundente do “genocídio do negro brasileiro”. Esse “genocídio” foi caracterizado pelo processo de embranquecimento biológico e cultural da população negra. Entre os meios “operacionais” desse processo estão: a miscigenação; a ausência de memória e de referência aos africanos e aos afro-brasileiros no sistema educacional, incluindo a universidade; a folclorização da arte e cultura africana e afro-brasileira; a preferência pelo modelo branco de beleza; a persistência da “democracia racial” como forma de interpretação das relações raciais; e a reprodução e difusão de estereótipos racistas (NASCIMENTO, 2002; RATTS e RIOS, 2010). Em 1980, Abdias apresentou a tese do *quilombismo*. Essa consistia numa proposta sócio-política para a nação brasileira e não apenas para os negros (ALMADA, 2009).

A terceira pessoa é Lélia de Almeida Gonzalez (1935-1994), nascida em Belo Horizonte. Era filha de mãe índia e pai negro. Ainda criança migrou com a humilde e extensa família para o Rio de Janeiro quando um dos seus irmãos mais velhos, Jaime de Almeida, foi convidado para jogar no Flamengo. Trabalhou como babá na infância, estudou e concluiu os cursos de história e de filosofia e tornou-se professora. Em boa parte da vida, Lélia parece ter vivido indiferente ao drama do povo negro. Foi o confronto com a família do marido, que a recusava, e a morte dele posteriormente que “deflagraram em Lélia, segundo ela mesma, um franco processo de buscar e reconstrução pessoal identitária” (RATTS e RIOS, 2010, p. 59).

Lélia Gonzales, como intelectual e ativista, foi presença marcante no movimento social negro a partir dos anos 1980. Além da grande produção teórica sobre as relações raciais e intensa participação em atividades e formação política de ativistas do movimento social negro, o nome de Lélia é celebrado por ter colocado na pauta tanto do Movimento Negro Unificado (MNU) quanto do movimento feminista nacional a condição de especificidade da “mulher negra”. Como aponta Alex Ratts e Flavia Rios (2010, p. 100):

Mesmo sem ter sido pioneira no discurso a respeito das condições específicas de exploração e subordinação a que eram submetidas as mulheres negras, Gonzalez foi uma das autoras que mais debateram o assunto, dedicando boa parte da sua vida intelectual a construir um pensamento crítico que explicasse as causas socioculturais e econômicas que criavam um contexto de desigualdade de raça, sexo e classe.

A atuação de Lélia foi além da dimensão estritamente intelectual: ela participou ativamente da criação do Nzinga Coletivo de Mulheres cujo objetivo era “trabalhar com mulheres negras de baixa renda” e foi membro do Conselho Nacional Direitos da Mulher (CNDM). Também se engajou na política partidária, foi candidata à vereadora e depois à deputada estadual no Rio de Janeiro. Explicando a sua candidatura à deputada em uma entrevista, Lélia disse o seguinte: “[...] o fato de termos vários candidatos negros à Constituinte, chegamos à conclusão de que era necessário alguém na bancada que levantasse não a questão do negro, mas também a questão da mulher, dos homossexuais, das minorias, ou melhor, das maiorias silenciadas [...]” (O PASQUIM *apud* RATTS e RIOS, 2010, p. 122).

Essa explicação nos dá uma percepção de uma ativista de visão ampliada sobre a dimensão da luta social. Este aspecto foi descrito por Ratts e Rios da seguinte forma:

A visão política de Lélia não consistia, portanto, na sectarização do movimento. Ao contrário, relatos ao seu respeito indicam uma personalidade forte e agregadora. Aliás, como ela gostava de dizer, ‘[é] preciso ser radical sem ser sectário’. Ou seja, realizar a difícil tarefa de articular possibilidades de transformação e unidade de luta em um contexto no qual a diferenciação dos movimentos sociais era sensivelmente marcante, pois todos queriam afirmar sua singularidade e autonomia (RATTS e RIOS, 2010, p. 112).

Parece-nos que Lélia Gonzalez fez deste princípio cujo reconhecimento da diferença necessariamente não deve aniquilar a unidade, uma profissão de fé que selou a sua trajetória de vida.

PARTE II – POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL

CAPÍTULO III – POLÍTICA PÚBLICA DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA NEGROS

Numa época em que não existia a noção de ‘ação afirmativa’ ou de políticas públicas específicas voltadas ao atendimento das necessidades da população afro-descendente, *Quilombo* trazia uma série de demandas nesse sentido, como a de bolsas para alunos negros nas escolas secundárias e nas universidades [...] a valorização e o ensino da matriz cultural de origem africana. (NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2003)

Ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou política compensatória são terminologias usadas para definir as ações (governamentais ou não) que visam oferecer um “tratamento diferenciado” a grupos ou/e indivíduos que tenham sido historicamente discriminados e excluídos (MUNANGA, 2003). Política de ação afirmativa caracteriza-se como política pública específica ou política preferencial (WEISSKOPF, 2008), ou seja, uma ação pública do Estado em favor de grupos sociais específicos. Embora não haja uma grande diferença de conteúdo, aqui estabeleceremos uma distinção entre ação afirmativa (AA) e política de ação afirmativa (PAA). Por AA, compreendemos as iniciativas da sociedade civil e setor privado, implementadas no Brasil desde a década de 1990 como, por exemplo, os cursos pré-vestibulares para negros e carentes. Já por PAA, compreendemos as iniciativas estritamente estatais, implementadas a partir da década de 2000 no país, como por exemplo, as políticas de cotas nas universidades públicas (VIEIRA, 2003; HERINGER, 2006).

Alguns estudiosos concebem a PAA como políticas de reparação e reconhecimento de minorias discriminadas no passado e no presente. Assim, podemos considerar a seguinte definição:

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de *ações afirmativas*, isto é, conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para a oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (BRASIL, 2004, p. 12, grifo do autor).

Também podem ser concebidas como políticas de proteção e garantia de oportunidades. Assim, compreende-se as PAAs como ações promovidas ou incentivadas pelo Estado visando garantir aos grupos sociais historicamente discriminados direitos e acesso a espaços sociais que até então estavam ausentes ou sub-representados. Tomando como exemplo o modelo estadunidense, Valter Roberto Silvério definiu da seguinte forma:

Ações Afirmativas são um conjunto de ações e orientações do governo para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado. Em termos práticos, as organizações devem agir positiva, afirmativa, agressivamente para remover todas as barreiras mesmo que informais ou sutis (SILVÉRIO, 2001, p. 123).

As duas noções acima, no conteúdo, contemplam os três tipos de argumentos justificadores de PAA. João Feres Júnior (2006, p. 46-55), ao analisar a PAA nos Estados Unidos, ressalta *a reparação, a justiça distributiva e a diversidade* como os argumentos justificadores na história da PAA naquele país. Para o autor, diferente dos Estados Unidos em que os argumentos justificadores “evoluíram e mudaram com o tempo” (FERES JR., 2006, p. 55), no Brasil apareceram quase que ao mesmo tempo. Contudo, no contexto brasileiro, segundo Feres Jr., os argumentos da reparação e da diversidade puramente encontrariam problemas para justificar as PAAs. No caso da reparação, porque existe dificuldade de se identificar as vítimas diretas, já que a reparação tem como foco o indivíduo como “recipiente de direito”, como por exemplo, as vítimas da ditadura militar. Em outras palavras, isso é difícil no Brasil devido ao grau de miscigenação da população e da distância temporal com o período escravocrata. Já o argumento da diversidade exige do indivíduo maior identificação com relação a sua etnia, ou seja, a partir da diversidade étnica melhor definida poderia implantar políticas apoiadas em concepções identitárias étnico-raciais, se não essencialistas no mínimo pragmáticas. Tal situação também pode ser difícil de constatar no contexto brasileiro já que os beneficiados das PAAs não têm uma identidade racial bem definidas devido ao grau de mestiçagem biológica e cultural (FERES JR., 2006).

Então, para Feres Jr. (2006), o argumento justificador da justiça social, seguido pelo argumento da reparação “como fonte de direito difuso”, constituem os mais adequados para justificar a implantação de PAA no Brasil. Segundo afirma, a PAA em benefício de pretos e pardos encontra sua legitimidade “em três fatos sociológicos [...]: 1) o perfil socioeconômico daqueles que se identificam como pretos e pardos é similar e, por seu turno, 2) significativamente inferior aos dos brancos; 3) juntas essas frações totalizam quase 50% da população brasileira” (FERES JR., 2006, p. 58).

Concordando com o autor, é possível considerarmos o argumento da justiça social *combinado* com o argumento da “reparação” enquanto “direito difusos” como mais pertinentes para justificar a implantação de PAAs no contexto brasileiro. Já que a justiça

social combate a desigualdade do presente, sem considerar desvantagens arraigadas²⁶, social e historicamente, por um determinado grupo social. Contudo, torna-se importante pensar estas políticas projetando os seus resultados, inclusive com a necessidade de garantia de reconhecimento da diversidade racial da população brasileira. Assim, o argumento da diversidade poderá ser relevante no futuro como indicador de uma equidade nas posições de decisão e de comando, já que a população negra encontra-se sub-representada nessas posições, enquanto a população branca apresenta-se sobre-representada, como apontam Jonas Zoninsein e João Feres Júnior (2006) ao comentarem o Relatório do Desenvolvimento Humano 2004 das Nações Unidas que recomendava aos Estados a adoção de políticas que reconhecessem explicitamente “diferenças culturais”. E completavam os autores:

Há fortes evidências de que o crescimento econômico *per se* não promove automaticamente a superação da discriminação racial. A expansão universal de programas e oportunidades sociais, mesmo no paradigma do Estado de Bem-Estar Social, não eliminou a desigualdade racial e étnica. Portanto, são necessárias políticas multiculturais que reconheçam de maneira explícita a exclusão étnica e racial (ZONINSEIN e FERES JR., 2006, p. 11, grifo dos autores).

Tendo como perspectiva imediata o argumento da justiça social e da reparação “difusa”, é possível destacar, portanto, três aspectos nas PAAs para os negros no contexto brasileiro: 1) elas não são, em última análise, para indivíduos, e sim para o grupo social que os indivíduos beneficiados pertencem, ou seja, elas são de natureza coletiva; 2) elas visam alterar uma estrutura social marcada pela desigualdade e 3) elas tendem a ser implementadas em setores sociais emblemáticos como a educação e o mercado de trabalho, a exemplo de países como a Índia e os Estados Unidos, entre outros.

Por isso, a análise de PAA para negros no contexto brasileiro pode se enquadrar no modelo da “abordagem cognitiva de políticas públicas” desenvolvido por Pierre Muller e Yves Surel (2002). Numa tentativa de superar a abordagem sequencial de análise de políticas públicas, os autores conceituaram políticas públicas como “um constructo social e um constructo de pesquisa” (MULLER e SUREL, 2002, p. 12). Assim, políticas públicas não

²⁶ Sobre esta questão, ver o interessante estudo de Amartya Sen (2001). No livro *Desigualdade reexaminada*, Sen desenvolve a ideia de que uma política pública deve ter em conta as desigualdades pessoais, sociais e culturais entre outras. Assim, a realização do bem-estar não se resume a aquisição de recursos, mas tem haver também com as capacidades para realizar funcionamentos sociais. Segundo Sen, “raça e cor podem ter boa correlação estatística com classe [...] mas a privação associada com ser negro não é *somente* uma questão de correlação de classe. O modo como uma pessoa é vista numa sociedade com disparidade racial pode ser profundamente influenciado por suas características raciais visíveis, e isso pode agir como uma barreira para possibilidades de funcionamentos em muitas circunstâncias” (SEN, 2001, p. 190 grifo do autor).

podem ser compreendidas como *ações* político-administrativas unívocas e lineares do Estado para atingir um objetivo explícito. Pelo contrário, elas têm um caráter aleatório e contraditório.

De acordo com esse modelo, os analistas de políticas públicas devem se esforçar para “colocar à luz as *lógicas de ação* e em ação as *lógicas de sentido* no processo de elaboração e de implementação de políticas” (MULLER e SUREL, 2002, p. 18, grifos dos autores). Para isso, é necessário desfazer-se da crença de que a finalidade de políticas públicas é estritamente a “solução de problemas”. Segundo afirmam,

[...] os problemas são ‘resolvidos’ pelos próprios atores sociais através da implementação de suas estratégias, a gestão de seus conflitos e, sobretudo, através dos *processos de aprendizagem* que marcam todo processo de ação pública. Neste quadro, as políticas públicas têm como característica fundamental construir e transformar os espaços de sentido, no interior do quais os atores vão colocar e (re)definir os ‘seus’ problemas [...]. Fazer uma política pública não é, pois, ‘resolver’ um problema, mas, sim, construir uma nova *representação* dos problemas que implementam as condições sociopolíticas de seu tratamento pela sociedade e estrutura, dessa mesma forma, a ação do Estado (MULLER e SUREL, 2002, p. 29, grifos dos autores).

Assim, a abordagem cognitiva das políticas públicas tenta “apreender as políticas públicas como matrizes cognitivas e normativas, construindo sistemas de interpretação do real, no interior dos quais os diferentes atores públicos e privados poderão inscrever sua ação” (MULLER e SUREL, 2002, p. 45), bem como a sua “visão de mundo”. Por matrizes cognitivas, compreende-se, então, paradigmas, sistemas de crenças e referências (MULLER e SUREL, 2002, p. 46), ou seja, uma espécie de estrutura mental cuja função é possibilitar às pessoas compreenderem e agirem no mundo.

Esse modelo de análise proposto por Muller e Surel (2002) ressalta algumas características dos Estados democráticos contemporâneos: alta complexidade burocrática e fortemente influenciados por grupos de interesses. Assim, os diversos atores sociais “jogam” em todas as fases da política pública (agenda, formulação, implementação, avaliação e conclusão), ou seja, a construção das políticas públicas é “indissociável da ação dos indivíduos ou dos grupos envolvidos, de sua capacidade de produzir discursos concorrentes, de seus modos de mobilização” (MULLER e SUREL, 2002, p. 77).

Dito de outra forma, o que Muller e Surel (2002) nos apresentam no seu modelo de análise é a máxima de que a política pública, enquanto ação político-administrativa do Estado, não está isenta da “competição política” propriamente dita. Usando a polissemia do termo

“política” na língua inglesa, esses autores apresentam as três acepções do termo: *polity* (a sociedade política), *politics* (ação política de forma ampla) e *Policies* (ação pública ou política pública). E concluem: “tal perspectiva permite, assim, vincular as políticas, no sentido de *Policies*, às dinâmicas e aos atores que caracterizam a política (*politics*) e aos processos e às interações que concorrem para a formação e a evolução da *polity*” (MULLER e SUREL, 2002, p. 30, grifos dos autores).

Essa observação impõe duas questões quando refletimos sobre políticas públicas. Primeiro que o Estado não é uma unidade monolítica, pelo contrário, representa uma “arena” de disputa entre grupos de interesse. Segundo que o sentido ou significado da política pública é dado e/ou construído pelos atores sociais envolvidos, ou seja, não existe, *a priori*, um consenso sobre a ação do Estado: ele é processual.

A partir dessa abordagem, a própria colocação do problema na agenda pública depende de uma “janela política”. Isto significa “um período de maior receptividade da parte dos atores políticos” (MULLER e SUREL, 2002, p. 73) motivado por forte mudança na opinião pública (crise social) ou alternância eleitoral. Assim, o debate sobre PAA no Brasil inicia-se num contexto político e social bem específico. Momento oportuno para que atores sociais, como o movimento social negro, colocassem na agenda pública suas históricas reivindicações, sobretudo por políticas educacionais.

O marco da implantação de PAAs no Brasil foi a III Conferência da ONU contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizado na cidade de Durban, África do Sul, em setembro de 2001. Apesar de uma tímida iniciativa do governo e de empresas multinacionais em adotar AA no final da década de 1990, a Conferência “constitui um marco importante para a redefinição da agenda das relações raciais no mundo e, particularmente, no Brasil” (HERINGER, 2006, p. 79). Já em 1995, movimento social negro organizou a *Marcha de Zumbi Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida* que levou a Brasília “milhares de militantes de todo país, para reivindicar mudanças efetivas no *status quo* dos negros e exigir políticas públicas de reversão das desigualdades raciais” (GONÇALVES e SILVA, 2006, p. 91). Como resultado desta manifestação que entregou um documento ao governo, o Ministério da Justiça realizou um seminário em Brasília, em 1996, para discutir políticas voltadas para grupos discriminados racialmente. Na ocasião, o presidente da república assumiu que “o Brasil era um país racista”, contudo, pouco foi feito concretamente (GONÇALVES e SILVA, 2006, p. 92).

O processo preparatório para a Conferência de Durban, em 2001, mobilizou centenas de organizações da sociedade civil organizada, bem como o próprio governo, especialmente o

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Fundação Cultural Palmares. Além da histórica pauta do movimento negro, o IPEA divulgou dados sobre desigualdade racial, a Fundação Palmares organizou um ciclo de debates e o governo promoveu uma Conferência Nacional preparatória (HERINGER, 2006). O documento apresentado pelo governo brasileiro refletiu um rico processo de debate. Segundo Rosana Heringer, esse documento “listava um conjunto de 23 propostas destinadas à promoção dos direitos da população negra”. Dentre as propostas, previa “a adoção de medidas reparatórias às vítimas do racismo”, com ênfase na educação, no trabalho, além de titulação e de políticas de desenvolvimento para as comunidades quilombolas e recomendava a “adoção de cotas nas universidades e outras medidas afirmativas de acesso de negros às universidades públicas” (HERINGER, 2006, p. 81).

Durante a Conferência de Durban algumas medidas foram anunciadas como “adoção de cotas no Ministério do Desenvolvimento Agrário”, bem como em outros setores do governo Fernando Henrique Cardoso (HERINGER, 2006, p. 84). Em maio de 2002, juntamente com o lançamento do segundo Plano Nacional de Direitos Humanos, o governo lançou também um Programa Nacional de Ações Afirmativas, mas esse Plano não foi concretizado. No que se refere à política de cotas no ensino superior para estudantes negros, a “única medida concreta” foi a criação do programa Diversidade na Universidade lançado no final de 2002. Segundo Heringer, esse “programa estava centrado no repasse de recursos para organizações públicas ou privadas que oferecessem a esses grupos cursos preparatórios para candidatos ao vestibular, principalmente em universidades públicas” (HERINGER, 2006, p. 99).

O período pós-Conferência da ONU coincidiu com a transição do governo de Fernando Henrique Cardoso para o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, eleito em 2002. Foi na administração do governo Lula que as PAAs tornaram-se realidade no Brasil. Entre as medidas adotadas pelo novo governo, em 2003, estão: a nomeação de três ministros negros; a nomeação do “primeiro negro” para o Supremo Tribunal; a promulgação da Lei 10.639/2003 e a criação da Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) (HERINGER, 2006). Acompanhando esse novo contexto político, diversas universidades, por força de lei ou da autonomia universitária, implantaram PAAs, seja na modalidade de reserva de vagas (cotas) ou concessão de bônus para negros e pobres.

Entretanto, no governo Lula, cotas para negros no ensino superior público não era um consenso geral. Em julho de 2003, quando do lançamento do Programa Diversidade na Universidade e do anúncio de um grupo de trabalho para discutir o acesso de negros ao ensino

superior, a ministra da Seppir, Matilde Ribeiro, afirmou que “o governo apoiava as cotas desde a campanha, mas era necessário intensificar a discussão” (HERINGER, 2006, p. 99). No mesmo evento, o ministro da Educação, Cristovam Buarque, minimizou a afirmação da ministra. Em outubro de 2003 foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial que formulou uma proposta encaminhada à Casa Civil que depois de um “período de indefinição” foi encaminhada, no início de janeiro de 2004, ao Congresso. Esta proposta tramitava no Congresso quando Tarso Genro assumiu o Ministério da Educação. Esse ministro, “inicialmente contrário as cotas”, fez uma nova proposta que era o “aproveitamento de cerca de 100 mil vagas ociosas nas universidades privadas que seriam ocupadas por estudantes negros, indígenas, portadores de deficiência e ex-presidiários” em troca de “renúncia fiscal” (HERINGER, 2006, p. 100).

Esta proposta polêmica gerou discussões e críticas. Uma primeira é que o valor da renúncia fiscal deveria ser investido nas universidades federais. Uma segunda crítica foi a alegação de que o Ministério da Educação, com esta medida, reproduziria “a mesma estratificação já vigente no ensino superior” (HERINGER, 2006, p. 101). Apesar da polêmica, o governo criou o Programa Universidade para Todos (Prouni) através da Medida Provisória nº 213 de 10/09/2004. Desta forma, as divergências no interior do próprio governo Lula pode ter contribuído para enfraquecer a defesa das cotas pelo próprio governo, pois o projeto de lei encaminhado para o Congresso, segundo Heringer, visava também “normatizar, expandir e conferir legitimidade a programas que já vinham sendo desenvolvidos em mais de uma dezena de universidades brasileiras e em setores públicos federais, estaduais e municipais” (HERINGER, 2006, p. 101).

Como podemos ver, o debate sobre PAA, sobretudo para negros, acentuou-se no Brasil a partir da década de 2000. Contudo, desde meados do século XX, vários países no mundo vêm adotando estas medidas como forma de promoção da equidade junto às suas populações. Dentre esses destacamos: Índia, Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia, Malásia, África do Sul, entre outros.

3.1 Política de Ação Afirmativa: uma breve nota comparativa

O Estado brasileiro, no que diz respeito à implantação de PAAs, conta com experiências, de longa data, em vários países. Nossa proposta é traçar breves notas comparativas entre a Índia, os Estados Unidos e o Brasil guardando, evidentemente, as diferenças de contexto socioculturais e políticos. Acreditamos que esta comparação justifica-

se por dois motivos: primeiro porque Índia (1950) e Estados Unidos (1960) têm maior experiência (dado o acúmulo de anos) na implantação dessas políticas, das quais algumas ainda estão vigentes nos dois contextos; e, segundo, porque são as duas experiências mais citadas no debate brasileiro sobre esse tipo de política.

A primeira nota comparativa refere-se ao contexto sociocultural dos dois países. Parece-nos que as diferenças entre Índia e Estados Unidos são marcantes. Na Índia, a configuração social sofreu a marca de uma milenar cultura de estratificação social rígida (sistemas de castas). Assim, as PAAs tinham, num primeiro momento, como beneficiários “os intocáveis” (*Dalits*) e os “grupos tribais” (*Adivasis*) “como modo de compensar milênios de exclusão e desigualdade” (CARVALHO, 2006, p. 184). Por outro lado, nos Estados Unidos prevaleceu a cultura da mobilidade social, ou seja, baseada na “ideologia egolátrica do vencedor” (CARVALHO, 2006, p. 182). Segundo Andrea Semprini (1999, p. 112), “a noção de classe média americana ultrapassa os parâmetros objetivos. Ela é principalmente um estado de espírito, um estilo de vida, uma identidade comum, um sistema de valores partilhados, uma vontade de participar do sonho americano. Em suma, trata-se de uma verdadeira cultura”. E, apesar da rígida segregação racial, os negros americanos partilham desta cultura do sonho americano, mesmo tendo impedimentos de fato (KING, 2006).

Esses traços culturais podem ter marcado, de alguma forma, a formatação das PAAs nos dois contextos. Segundo Thomas E. Weisskopf (2008)²⁷, as PAAs implantadas na Índia “tom[aram] forma de ‘reserva’ (posições ou assentos reservados)” (WEISSKOPF, 2008, p. 37), ou seja, os beneficiados têm acesso sem competir com indivíduos não contemplados e o tamanho da cota é definido segundo a proporcionalidade em relação à população geral. Já nos Estados Unidos as PAAs tomaram a forma de “uma ‘vantagem adicional’ (*boost*)” (WEISSKOPF, 2008, p. 37, grifo do autor), ou seja, aos beneficiários é dado “maior competitividade em processos seletivos” (WEISSKOPF, 2008, p. 37). Outra diferença é que na Índia a implantação está a cargo do governo (Estado intervencionista), enquanto nos Estados Unidos, apesar de ter sido iniciada pelo governo de Lyndon Johnson, as “organizações não-governamentais têm tido uma importante participação na sua ampliação” (WEISSKOPF, 2008, p. 38). As PAAs na Índia limitam-se basicamente ao setor público (serviços, ensino superior, cargos eletivos), enquanto nos Estados Unidos existe uma significativa participação do setor privado, revelando a força da sociedade civil norte-americana (WEISSKOPF, 2008).

²⁷ Thomas E. Weisskopf (2008) realizou estudo comparativo sobre políticas de ação afirmativa no ensino superior na Índia e nos Estados Unidos.

Os beneficiados das PAAs na Índia são identificados pelo governo, enquanto nos Estados Unidos, muitas vezes fica a cargo da sociedade civil (ONGs e Empresas) tendo como critério a auto-identificação dos indivíduos. Contudo, a parcela da população beneficiada ampliou-se nos dois países desde o início de tais políticas. Segundo Weisskopf (2008), os primeiros beneficiados na Índia (*Dalits* e *Adivasis*) representavam, respectivamente, 16% e 8% da população. Mas uma crescente camada da população (*Othes Backward Classes*) tem sido incluída nas reservas de vagas no ensino superior. Alcançando nos anos 1990, um percentual populacional próximo de 50% em nível nacional, chegando a ser maior em alguns estados. Nos Estados Unidos também se constatou o fenômeno. Os primeiros beneficiados foram os afro-americanos e, na década de 1970, foram incluídos os hispânicos e indígenas representando 12%, 12% e 1% no ano 2000 (WEISSKOPF, 2008).

Para Weisskopf (2008), os maiores benefícios resultantes das PAAs no ensino superior indiano são quatro: maior integração de *Dalits* e *Adivasis* nas profissões de elite; distribuição mais igual do capital social; maior motivação dos estudantes; e redistribuição parcial de renda. De acordo com Carvalho (2006), os resultados desse sistema de cotas na Índia mostraram-se “convincentes”, pois “em 1950, os *dalits* detinham apenas 1% dos postos mais graduados do país e representavam 17% da população; [...] já [nos últimos anos] detêm 12% desses postos” (CARVALHO, 2006, p. 185). Contudo, Weisskopf (2008) identificou também os custos sociais das PAAs na Índia, entre os quais estão: exacerbação das divisões étnicas e de casta; desempenho acadêmico relativamente baixo dos cotistas; desvalorização do sucesso obtido pelos beneficiados; e questionamentos sobre eficiência da PAA.

Passados quase uma década de PAAs no Brasil, o que é possível inferir a partir da descrição feita sobre a experiência da Índia e dos Estados Unidos? É possível considerar que o contexto sociocultural brasileiro, apesar de impregnado dos valores liberais estadunidenses, preserva fortes marcas culturais de valores aristocráticos. Ou seja, a origem dos indivíduos é ainda determinante para o sucesso socioeconômico e os grupos sociais mais excluídos são fortemente estigmatizados, sobretudo negros e indígenas. Também os beneficiados constituem um grande contingente populacional. Entre negros, indígenas e brancos pobres, o percentual ultrapassa os 50% da população.

Podemos constatar também a existência das duas modalidades de PAAs nas universidades brasileiras. Mesmo com a predominância da forma de “reserva”, temos, em algumas instituições, a forma de “bônus”²⁸. Além disso, a responsabilidade pela

²⁸ Universidades como USP, UNICAMP e UFF adotaram este sistema, entre outras. Cf. anexo 3 deste estudo.

implementação destas políticas está quase que exclusivamente, a cargo dos governos (autarquias e universidades públicas), com pouca participação do setor privado. Por estas características, parece-nos que o Brasil, apesar da coexistência dos dois modelos de políticas, aproxima-se mais do processo indiano que do estadunidense no que diz respeito às PAAs e seus desafios. Como observou Carvalho (2006, p. 183),

[...] no que tem de valor coletivo, o sistema de cotas brasileiro está mais próximo de um valor socialista, dividido em etapas de absorção: a meta é que todos os negros alcancem a condição de freqüentar o ensino superior. Ainda que altamente utópica, a expectativa brasileira é de universalizar o ensino superior e não a de formar uma minoria de excelência.

Assim, na discussão sobre PAAs torna-se preponderante considerarmos fatores socioculturais, econômicos e políticos. No Brasil e na Índia parece-nos que estas políticas aparentemente têm como foco grupos preferenciais socialmente *paralisados*²⁹. Tal imobilismo estruturou-se historicamente, por um lado, pela divisão do trabalho excludente e o impedimento a bens sociais e, por outro, pela difusão de uma cultura racista. Ao discutir os dois contextos, Carvalho (2006) nos chama a atenção para tais aspectos: “se lembrarmos que a população negra no Brasil é de 45% e continuam detendo apenas 1% dos postos mais graduados da nação, devemos concluir que a situação dos negros no Brasil é bem pior que a dos intocáveis da Índia” (CARVALHO, 2006, p. 185).

O saldo positivo das PAAs no ensino superior nos vários países, segundo Weisskopf (2008), está ligado à equação entre a magnitude da preferência dada aos grupos sub-representados, o grau de sensibilidade no processo seletivo e a quantidade de recursos para apoiar os beneficiados. A quantidade de beneficiados bem sucedidos em comparação com aqueles mal sucedidos, bem como fatores como menor impacto no deslocamento dos grupos não beneficiados e maior capacidade da economia nacional constituem indicadores positivos das PAAs (ZONINSEIN e FERES JR., 2006, p. 22).

Assim, percebe-se que a magnitude de preferência é maior na Índia, ou seja, o processo indiano é menos seletivo do que o norte-americano, podendo selecionar candidatos menos qualificados. Por outro lado, os programas implantados nos Estados Unidos contam com maior grau de sensibilidade, ou seja, maior atenção às diferentes necessidades dos

²⁹ Hanchard (2001, p. 77) vai sugerir, por exemplo, para descrever as relações de poder entre negros e brancos a metáfora da colisão entre dois automóveis, “um estacionado e um em movimento”. Nesse caso, segundo o autor, esta metáfora “capta a relativa mobilidade dos brancos em relação aos negros, a influência inegável [d]a cultura afro-brasileira tanto nuns quanto noutros, e as extensas desigualdades entre brancos e negros, que têm manifestações simbólicas, materiais e culturais”.

beneficiados, bem como maior disponibilidade de recursos para o apoio. Contudo, a “lógica vencedor-perdedor, absolutizada pela cultura capitalista branca norte-americana” (CARVALHO, 2006, p. 182) jamais foi retirada da política de ação afirmativa. No Brasil, pode-se perceber uma magnitude de preferência relativa. Por outro lado, parece-nos haver pouca sensibilidade nos processos seletivos e pouca estrutura de apoio aos estudantes. O processo seletivo continua quantitativo (como por exemplo, a pontuação nos vestibulares e exames como o ENEM) sem levar em consideração outros fatores. Quanto ao apoio aos beneficiados, ainda continua exclusivamente baseado na concessão de bolsas (permanência, moradia e alimentação) e quase nenhum apoio em termos de orientação e acompanhamento (GARCIA, 2006; PENHA-LOPES, 2008)³⁰.

Para Weisskopf (2008, p. 52) é possível afirmar “com bastante segurança, que os benefícios das políticas de AA para ingresso no ensino superior têm sido maiores nos Estados Unidos do que na Índia” já que contribui mais para o desempenho do cotista. De fato, as descrições dos programas estadunidenses dão a noção da sua extensão. Levando em conta a raça, notas escolares e pontuação nos exames padronizados de admissão, esses programas garantem aos estudantes:

[a] distribuição de bolsas e auxílios baseia-se não apenas no mérito, mas nas necessidades financeiras dos estudantes. Programas de auxílio financeiro governamental são autorizados com o intuito de prover recursos a estudantes de famílias pobres de baixa renda, para aumentar o acesso à educação superior e fomentar nesta uma igualdade significativa. Existem nas faculdades programa de apoio acadêmico [...] que fornecem a estudantes promissores o apoio adicional necessário para superar barreiras de classe, sociais e culturais. Serviços de acompanhamento e de consultoria acadêmica [...], além de programas para reforço em matemática e ciências, aulas particulares e oficinas e aconselhamento para famílias de estudantes. Esforços amplos de informação e atração de estudantes foram estendidos às instituições de ensino fundamental, focalizando minorias étnicas e raciais [...] (RUSSELL, 2006, p. 203).

Por esta descrição, pode-se inferir sobre o volume de recursos (humanos e financeiros) despendidos na implementação de PAA nos Estados Unidos. Entretanto, a exemplo da Índia, as “desigualdades permanecem” nos Estados Unidos, segundo Paulette Granberry Russell (2006, p. 203), “tanto no acesso à educação universitária quanto nos índices de conclusão entre os estudantes de minorias”. Talvez deste fato derivem alguns diagnósticos pessimistas sobre as PAAs, como o de Sowell (*apud* ZONINSEIN e FERES JR., 2006, p. 23). Para

³⁰ Essa constatação baseia-se também nos resultados encontrados na presente pesquisa, conforme será detalhado no capítulo IV.

Sowell, os resultados concretos das PAAs são superestimados tanto nos benefícios gerais para toda sociedade como nos benefícios específicos para o grupo social ao qual elas se destinam. Num estudo comparativo³¹, esse autor aponta “a redefinição étnica para fins de preferência”, “o uso de empresa de fachadas” e “a extensão das preferências” como evidências negativas das PAAs. Assim, com base nos resultados do autor, Zoninsein e Feres Jr. (2006, p. 23) evidenciam que “as políticas de ação afirmativa, que supostamente deveriam ser temporárias, seriam de fato ilusórias em seus efeitos sobre a desigualdade permanente, que é baseada em vasto número de fatores culturais e históricos”.

Com relação aos efeitos das PAAs nos grupos beneficiados, Sowell aponta “o efeito *creamy layer* (camada de creme)”, ou seja, processo em que “somente os membros mais privilegiados e economicamente favorecidos de grupos sub-representados têm a probabilidade de se beneficiar da iniciativa” (SOWELL *apud* ZONINSEIN e FERES JR., 2006, p. 24). Assim, tanto os diagnósticos subestimados como os superestimados devem ser relativizados, sobretudo nos países em processo de desenvolvimento, com grande déficit educacional e econômico. Como comenta Zoninsein e Feres Jr. (2006, p. 24-25) levando em conta as conclusões de Weisskopf e Sowell, se o sucesso “da inclusão bem-sucedida de minorias étnicas e raciais nas elites do Estado-nação” está condicionado à habilidade de financiamento dos programas, então a mobilização em prol de PAAs deve levar a pensar até que ponto estas políticas podem ser articuladas com os “objetivos democráticos e desenvolvimentistas”; além do reconhecimento da diversidade étnica e racial da nação, desafio da atual fase da globalização.

Assim, precisamos reconhecer que PAAs, apesar dos avanços sociais que proporcionam, impõem também desafios, cabendo aos seus gestores e financiadores trabalharem para minimizá-los. Um ponto comum entre Índia e Estados Unidos é o fato de que as PAAs não foram implantadas sem tensões sociais. E isso tem demandado os seus judiciários. Desta forma, “os tribunais desempenham um papel importante na forma como essas políticas são implementadas” (WEISSKOPF, 2008, p. 37). Porém, enquanto a Constituição indiana deixa margem legais para as PAAs, “a constituição americana deixa pouca margem” para esses tipos de políticas, ficando a sua legalidade mais dependente da interpretação do judiciário (WEISSKOPF, 2008, p. 38).

³¹ Sowell (2004) realizou estudo comparativo entre Índia, Malásia, Sri Lanka, Nigéria e Estados Unidos com o objetivo de identificar padrões comuns, motivações, e resultados concretos de políticas de ações afirmativas governamentais (ZONINSEIN e FERES JR., 2006, p. 23).

3.2 Políticas de Ação Afirmativa e Direito no Brasil

Uma política pública para ser implementada precisa ter, além de legitimidade social, a legitimidade jurídica³². Parece-nos ser hegemônico entre os estudiosos a existência de um respaldo legal para as PAAs no ordenamento jurídico brasileiro (ABREU, 2008; BERTÚLIO, 2008; DUARTE, 2008; MALISKA, 2008; PIOVESAN, 2008; SARMENTO, 2008; SOUZA NETO, 2008; SILVA JR., 2003). Esse respaldo legal para as PAAs, segundo os juristas, encontra-se na Carta Constitucional de 1988, bem como nos documentos internacionais (Declarações, Convenções e Tratados) dos quais o Brasil é signatário e que também são considerados como “normas constitucionais” (BERTÚLIO, 2008, p. 46).

Apesar da característica intervencionista, o Estado brasileiro, historicamente, sempre atuou em prejuízo dos negros, sobretudo a partir do final século XIX (BERTÚLIO, 2007; FONSECA, 2009). Este fato nos remete a questões culturais e históricas (FAORO, 2003) que devemos levar em consideração quando discutimos políticas públicas de caráter estruturante, como é o caso das PAAs. Ao longo do século XX, temos registros de intervenções do Estado para proteger trabalhadores e produtores rurais³³. Contudo, é a Constituição de 1988 que estabelece aquilo que chamamos de “intervenção positiva”. Esta Constituição representou o “marco jurídico do processo de democratização da sociedade brasileira” (SILVA JR., 2003, p. 104), depois de um longo período de ditadura militar. Assim, não é de espantar que o texto resultante da constituinte de 1988 refletisse os anseios de uma sociedade mais justa e igualitária.

De acordo com Clarice Seixas Duarte (2007), a partir da Constituição de 1988, o Brasil se definiu como um *Estado Social e Democrático de Direito*. Esta definição impõe aos poderes tarefas “tendentes à realização de finalidades coletivas” (DUARTE, 2007, p. 694). Tarefas que vão além da formulação de “leis e normas gerais (como ocorre no Estado de Direito Liberal), passando pela garantia de participação popular no processo de tomada de decisões (exigência do Estado democrático de direito)” (DUARTE, 2007, p. 694), até a

³² Desde 2003, vários recursos foram movidos nas instâncias judiciais (cf. Silva Filho, 2008; Souza Neto, 2008). O Supremo Tribunal Federal irá se pronunciar em breve sobre a constitucionalidade das políticas de ação afirmativas. Estão em julgamento o ADPF 186 contra a Universidade de Brasília e o RE 597.285 contra a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Com base nesses dois recursos, o STF realizou em março de 2010 uma audiência pública sobre políticas de ação afirmativa (cf. notas taquigráficas de audiência pública em <www.stf.jus.br>. Acesso em 17/06/2010).

³³ Em 1930, o governo Vargas decretou a Lei n. 19.482 (“Lei dos 2/3”), que garantia um percentual de trabalhadores brasileiros nas empresas e em 1968 o governo militar promulgou a “Lei do Boi” que reservava vagas para filhos e netos de proprietários rurais nos estabelecimentos de ensino médio agrícola e nas escolas superiores de Agricultura e Veterinária da União (FONSECA, 2009, p. 86-91).

elaboração e implementação de políticas públicas, objeto por excelência dos direitos sociais e principal característica do Estado social de direito.

Para Hédio Silva Júnior (2003), a Constituição de 1988 refletiu a “pressão das entidades populares no processo constituinte” e diante da constatação do grave quadro de desigualdade social, “consagrou um amplo leque de enunciados destinados à repressão da discriminação e à promoção da igualdade de oportunidade e de tratamento” (SILVA JR., 2003, p. 104). Assim, o texto constitucional revela um “catálogo constitucional de fatores de *discrímén*”, ou seja, “atributos dos indivíduos, recolhidos da realidade social e apontados [...] como discriminação [...]”. Entre outros se destacam a cor ou raça (art. 3º, IV, 4º, VIII, 5º, XLII, e 7º, XXX); sexo (art. 3º, IV, 5º, I, e 7º, XXX) e porte de deficiência (art. 7º, XXXI, 227, II) (SILVA JR., 2003).

Desta forma, se a Constituição proíbe a violação dos direitos fundamentais (art. 5), ela também permite um tratamento diferenciado de pessoas e/ou grupos, caso necessário, como meio de promoção da igualdade substantiva. Segundo Silva Jr. (2003, p. 104), o princípio da igualdade tem significado binário: “evitar a desigualação versus promover a igualação”. Assim, o ordenamento jurídico brasileiro “disciplina duas modalidades de discriminação: uma discriminação negativa, ilícita [...]; outra, positiva, lícita [...] (SILVA JR., 2003, p. 105). Apesar de a norma constitucional ser explícita quanto à proibição da discriminação negativa, dados empíricos produzidos por diversos estudiosos e grupos sociais mostram a insuficiência deste “repúdio legal” em coibir tal discriminação na prática social cotidiana.

A partir dessa constatação, a exemplo de outras sociedades, a sociedade brasileira passa a reivindicar o dispositivo da discriminação positiva presente no ordenamento jurídico para a promoção da igualdade, ou seja, diante da desigualdade social, utiliza o princípio de “tratar desigualmente os desiguais”. De acordo com Silva Jr. (2003), a discriminação positiva tem “sustentação em três espécies de regras constitucionais: 1) atribui ao Estado o dever de abolir a marginalização e as desigualdades (arts. 3º, III; 23º, X e 170º, VII)”; 2) “prestações positivas destinadas à promoção e integração dos segmentos desfavorecidos (arts. 3º, IV; 23º, X, 227º, II)”; e 3) “normas que textualmente prescrevem [...] discriminação justa, como forma de compensar desigualdade de oportunidades [...] (arts. 7º, XX; 37º, VIII)” (SILVA JR. 2003, p. 107-108).

Nesse sentido, a Constituição brasileira permite a discriminação positiva e a implementação de políticas de promoção da igualdade para indivíduos e/ou grupos, bem como atribui este dever ao Estado. Desde sua promulgação, passos importantes têm sido dados neste sentido. Como exemplo, destacamos a proteção às mulheres no mercado de trabalho (arts. 7º,

XX) e aos portadores de deficiência física no serviço público (art. 37º,VIII). Além da discriminação positiva, a Constituição reconhece também a pluralidade étnica e cultural do Brasil (art. 215º; 216º) (MALISKA, 2008). Por exemplo, o artigo 215 garante o “pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional [...]” bem como a proteção das “manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (SILVÉRIO, 2007, p. 44).

Pode-se concluir que a implementação de PAAs vincula-se a um projeto social e democrático de nação. Isso se evidencia quando se lê os objetivos do Estado brasileiro expressos no artigo 3º da Constituição:

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I- construir uma sociedade livre, justa e solidária; II- garantir o desenvolvimento nacional; III- erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV- promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1999).

Diante de um quadro social de desigualdade econômica e educacional entre brancos e negros, o Estado pode e deve implementar políticas públicas como instrumento de promoção de Justiça Social. A natureza social da educação, no nosso ordenamento jurídico, permite que a sociedade ou grupos sociais específicos possam reivindicá-la como política pública junto ao Estado, tendo em vista que a elevação do nível educacional dos indivíduos ou de parcela da sociedade beneficiaria toda uma coletividade. A intervenção do Estado na promoção da igualdade de oportunidades para todos e cada um, remete não a uma igualdade formal, de caráter liberal, mas uma igualdade substantiva, de caráter social, ou seja, igualdade que caminha na distribuição efetiva dos bens e da riqueza sociais entre todos.

É preciso ressaltar ainda que o Estado brasileiro, além da sua Constituição, assumiu compromissos internacionais específicos sobre o combate da desigualdade racial e a discriminação. Podemos citar a *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*, ratificada pelo Brasil em 1968, e a *Declaração e Plano de Ação de Durban*, resultantes da III Conferência Mundial Contra o Racismo Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada na cidade de Durban, na África do Sul, das quais o Brasil se constitui signatário. Entre outras determinações, a Declaração de Durban enfatiza a educação como forma de combater as desigualdades sociais resultantes de racismo e da discriminação racial. Citaremos textualmente, entre outros, os itens 4º, 10º e 99º do Plano de Ação:

4. Insta os Estados a facilitar a participação de pessoas de descendência africana em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais da sociedade, no avanço e no desenvolvimento econômico de seus países e a promover um maior conhecimento e um maior respeito pela sua herança e cultura;

10. Insta os Estados a assegurar o acesso à educação e a promover o acesso a novas tecnologias que ofereçam aos africanos e afrodescendentes, em particular a mulheres e crianças, recursos adequados à educação, ao desenvolvimento tecnológico e ao ensino a distância em comunidades locais; insta, ainda, os Estados a promover a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional.

99. Reconhece que o combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata é responsabilidade primordial dos Estados. Portanto, incentiva os Estados a desenvolverem e elaborarem planos de ação nacionais para promoverem a diversidade, igualdade, equidade, justiça social, igualdade de oportunidades e participação para todos. Através, dentre outras coisas, de ações e de estratégias afirmativas ou positivas; estes planos devem visar a criação de condições necessárias para a participação efetiva de todos nas tomadas de decisão e o exercício dos direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais em todas as esferas da vida com base na não-discriminação [...]. (DURBAN, 2001).

Como se pode ver, as ações que o Estado brasileiro vem implementando a favor da sua população negra, além de estarem em conformidade com a Constituição também representam o cumprimento de compromissos internacionais, por exemplo, os firmados na Conferência da ONU, em Durban. Esses compromissos foram reafirmados em abril de 2009 pelo atual governo na Conferência de Revisão do Plano de Durban, em Genebra, Suíça.

Do ponto de vista jurídico, a implementação das PAAs para negros deve observar alguns “limites constitucionais materiais” (SARMENTO, 2008, p. 267). O mesmo autor apresenta três limites que sujeitam as PAAs: 1) “não podem ser impostas aos seus beneficiários contra a vontade deles”; 2) “devem ser temporárias”; e 3) “devem estar de acordo com o princípio da proporcionalidade [...]” (SARMENTO, 2008, p. 267). Contudo, esses limites não prejudicam as premissas gerais que legitimam a implantação de PAA para negros no nosso ordenamento jurídico. Esta evidencia permite conclusões como a expressada por Luiz Fernando M. da Silva (2008, p. 297):

Após a sistematização crítica da normatividade em vigor no Brasil, à luz do direito internacional dos direitos humanos, da doutrina nacional, conclui-se pela compatibilidade das referidas políticas públicas com as leis brasileiras, notadamente a Constituição Federal de 1988.

Diante a inexistência de impedimento legal e do prejuízo da desigualdade social entre negros e brancos, a reação e a mobilização de setores da sociedade contrários a implantação de PAAs para negros, sobretudo com relação à reserva de vagas (cotas), somente pode ser atribuída a uma questão político-ideológica. É o que discutiremos a seguir.

3.3 Política de Ação Afirmativa e o embate político-ideológico no Brasil

Observando superficialmente a história do movimento social negro brasileiro no século XX é possível constatar que, parece, vivemos em um novo contexto histórico-social. Apesar da luta histórica contra o racismo e a discriminação racial, pela primeira vez *o outro* se manifesta em oposição às reivindicações negras no Brasil. Assim, compreendemos as várias manifestações na academia, nos meios de comunicação e nos espaços políticos institucionalizados em torno da implantação de PAAs. O significado positivo desse novo contexto histórico-social é que ele tem produzido uma *nova estrutura cognitiva* sobre as relações raciais na sociedade brasileira. O racismo e a discriminação racial que por muitos anos permaneceram silenciados, ausentes do discurso público, agora começam a ser evidenciados através das opiniões sobre as PAAs.

A reivindicação do Movimento Social Negro pela direito à educação formal não é recente, remete-nos ao início do século XX. O Brasil, ao longo desse século, teve uma conturbada trajetória política, marcada por ditaduras, golpes e corrupção. Contudo, no tocante à política racial, o Estado brasileiro se mostrou alinhado ao projeto de supremacia racial branca (TELLES, 2003; HANCHARD, 2001). Mesmo assim, desde os anos de 1940, as organizações negras apresentaram sua pauta ao Estado. Em 1946, a *Convenção Nacional do Negro Brasileiro*, realizada em São Paulo e no Rio de Janeiro, nos anos de 1945 e 1946, respectivamente, apresentou um “Manifesto à Nação Brasileira” a todos os partidos políticos, já que em 1946 aconteceria uma Assembléia Nacional Constituinte para elaboração de uma nova Constituição. Entre as seis reivindicações do manifesto, a quarta era sobre educação:

Enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos brasileiros negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares (SANTOS, 2009, p. 128).

Também na seção “Nosso Programa” do jornal Quilombo, órgão informativo do Teatro Experimental do Negro (TEN), nas edições de 1948 e 1949, os negros demandavam

“bolsa para alunos negros nas escolas secundárias e nas universidades”, entre outras coisas (NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2003, p. 8)³⁴.

No período da redemocratização, após o fim da ditadura militar, as reivindicações por educação continuaram junto ao Estado. Como já mencionado, ao retornar do exílio e ser eleito, o então deputado federal (1983-1987) Abdias do Nascimento tornou-se o porta-voz das reivindicações negras no parlamento brasileiro. Em 1983, apresentou o Projeto de Lei (PL) nº 1.332. No que se refere à educação, nesse documento destacamos os seguintes artigos:

Art. 7º- Serão concedidas a estudantes negros bolsas de estudo de caráter compensatório.

Art. 8º- O Ministério de Educação e Cultura [...] conjuntamente com representantes das entidades negras e com intelectuais negros comprovadamente engajados no estudo da matéria, estudarão e implementarão modificações nos currículos escolares e acadêmicos, em todos os níveis [...] (DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 1983, p. 5163).

Cabe ressaltar, entretanto, que a presença de Abdias do Nascimento na Câmara dos Deputados teve um significado não só para o momento, mas para o futuro (BERTÚLIO, 2008), pois o ambiente político era de uma nova Assembléia Nacional Constituinte para elaboração da Constituição de 1988. Como porta-voz do Movimento Social Negro, Abdias também apresentou suas propostas aos constituintes de 1987 (SANTOS, 2009).

Como descrito acima, somente a partir de meados dos anos 1990 que as demandas dos negros começaram a entrar, concretamente, na agenda do governo, sobretudo depois da Conferência de Durban e a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT). Como resultado desse novo contexto político, podemos constatar um deslocamento do Estado para questões mais sociais, bem como uma pressão nos agentes político-administrativos a apoiarem concretamente as reivindicações negras, já que o PT sempre esteve mais aberto à participação dos movimentos sociais, entre esses o movimento social negro.

Por outro lado, desde 2003 um setor da elite conservadora vem reagindo com veemência contra a implementação de PAAs para negros, sobretudo contra a política de cotas. Não são raras matérias em jornais, debates televisivos, ações judiciais, discursos no parlamento, estudos e atos contrários à política de reserva de vagas para os negros. Algo

³⁴ Cf. Santos (2009, p. 134).

talvez inédito no Brasil tenha sido “os Manifestos” contrários a políticas de cotas entregues no Congresso Nacional e no Supremo Tribunal Federal (STF), respectivamente em 2006 e 2008.

No momento que começaram a tramitar o projeto de “Lei de Cotas” (PL 73/1999) e o Estatuto da Igualdade Racial (PL 3.198/2000) em junho de 2006, um manifesto³⁵ assinado por 144 intelectuais, artistas e ativistas foi entregue aos presidentes do Senado e da Câmara contra os referidos projetos de lei. Segundo o texto, esses projetos eram uma ameaça de extinção do “princípio da igualdade política e jurídica”. Já que implantavam “uma classificação racial” e passava a “definir direitos das pessoas [...] com base na tonalidade da sua pele”. Também lembrava que políticas dirigidas a grupos “raciais estanques” poderia produzir “o acirramento do conflito e da intolerância”. Por fim, apontava como “caminho para o combate à exclusão social”: a existência de “serviços públicos universais de qualidade”.

Em oposição, em julho do mesmo ano foi entregue outro manifesto³⁶. Esse “em favor da lei de cotas e do estatuto da igualdade racial”, assinado e apoiado por mais de 500 intelectuais, artistas e ativistas. O texto lembrava que a “desigualdade racial tem fortes raízes históricas” não sendo possível a sua superação sem a adoção de “políticas públicas específicas”. Fazia referência à Constituição de 1891 e ao “racismo estatal” no século XX como fatores que contribuíram para o aprofundamento da desigualdade entre negros e brancos. Apontava as mudanças nos últimos governos como “resposta” do Estado aos “instrumentos jurídicos internacionais”. Denunciava o “quadro de exclusão racial no ensino superior” como um dos “mais extremos do mundo”. Contra o “panorama alarmista” de que a inclusão de estudantes negros por cotas provocaria “conflitos raciais nas universidades”, argumentava que “os casos de racismo” estavam sendo resolvidos pelas próprias “comunidades acadêmicas” e que as cotas contribuíram para “combater o clima de impunidade diante da discriminação racial no meio universitário”.

Em 2008, quando o STF preparava-se para se pronunciar sobre duas Ações Diretas de Inconstitucionalidade³⁷, um manifesto contra a política de cotas foi entregue também ao presidente do Supremo. Chamado de “Manifesto Cento e Treze Cidadãos Anti-Racistas contra Leis Raciais”, o argumento dos manifestantes era que cotas raciais não reduziriam as desigualdades e sim acabariam ocultando os verdadeiros problemas sociais, bem com gerariam outros. Questionava o que, para eles, era a racialização do debate e reafirmava que o

³⁵ Cf. Matéria “Grupo protesta no Congresso contra cotas para negros”. Folha online em 29/06/2006.

³⁶ Texto completo está disponível em: <<https://www.geledes.org.br/artigos-sobre-cotas/confira-a-integra-do-manifesto-a-favor-das-cotas.html>>. Acesso em 29/08/2010.

³⁷ ADI 3.330, contra o Prouni e a ADI 3.197, contra as universidades estaduais do Rio de Janeiro (PAULA, 2008, p. 234, nota 7).

acesso ao ensino superior era limitado pela diferença de renda e não de cor. Portanto, segundo os manifestantes, como observou Lucília Augusta L. de Paula (2008, p. 231-232), “as cotas raciais [eram] ‘a face mais visível de uma racialização oficial das relações sociais que ameaça a coesão nacional’”. Em resposta a esta manifestação, foi entregue ao presidente do STF outro Manifesto em defesa da política de cotas. Este, “assinado por mais de mil pessoas [...]”, argumentava que as cotas cumpriam sim “o papel de compensar a histórica exclusão dos negros das universidades [...]”. Ainda sobre o uso do critério de raça para definir os beneficiados, questionava que “os aspectos culturais e históricos de uma raça podem ser usados para fins de discriminação [...] mas também permitem que se faça uma reflexão sobre a adoção de políticas de inclusão [...]” (PAULA, 2008, p. 233).

[...] os questionamentos apresentados pelos grupos não tão distintos, mas com posições frontalmente contrárias, pro e antipolíticas de cotas, revelam as disputas e contradições na concepção de universidade, apontando para a existência de enfoques, perspectivas e lógicas distintas, que representam posturas progressistas e conservadoras e diferentes campos de poder acadêmico e político (PAULA, 2008, p. 234-235).

Desde o início da discussão sobre PAAs no Brasil, vários argumentos têm sido difundidos por opositores destas políticas. Os principais argumentos catalogados³⁸ contra a reserva de vagas para negros, não cronologicamente, são os seguintes: a) cotas não podem usar o critério racial pois há dificuldades para definir quem é negro no Brasil; b) cotas vão degradar a qualidade das universidades públicas; c) cotas são inconstitucionais, pois ferem o princípio da igualdade legal; d) cotas subvertem o princípio do mérito acadêmico; e) cotas para negros representam uma injustiça contra brancos pobres e contra índios; f) cotas não ajudam a reduzir a discriminação, como mostram os Estados Unidos; g) cotas vão atingir o orgulho e a auto-estima dos negros; h) cotas podem gerar conflitos e hostilidade racial, ou seja, podem racializar o Brasil (MUNANGA, 2007; PAIXÃO, 2008).

De certa forma, a literatura sobre a experiência brasileira de PAAs tem ajudado a declinar os argumentos contrários, como constatamos ao longo deste estudo. Com relação à identificação dos beneficiados, apesar de problemas registrados em algumas universidades, pode-se dizer que o critério da autodeclaração conjugado (ou não) com algum tipo de controle tem sido positivo. Sobre a inconstitucionalidade, as evidências na seção anterior mostram que nossa legislação autoriza a discriminação positiva para fins de promoção da igualdade

³⁸ Em 2006, o Programa Políticas de Cor na Educação Brasileira catalogou e publicou dez argumentos contrários às cotas. Cf. “Dez mitos sobre as cotas” (PPCOR/LPP/UERJ).

substantiva (SOUZA NETO, 2008). Com relação ao mérito e à suposta “degradação” da qualidade do ensino, a experiência mostrou que o vestibular não é a única e nem a melhor forma de acesso, pois tem mostrado que os melhores classificados no vestibular nem sempre são os melhores durante os cursos. Na próxima seção do nosso estudo esse argumento será mais bem detalhado.

Também as PAAs não constituem uma injustiça para os brancos pobres e índios, pois as políticas de cotas implementadas têm contemplado também esses dois grupos excluídos em quase todas as universidades, assim como não têm afetado negativamente a auto-estima dos negros. No que se refere à redução da discriminação, sabemos que, de fato, estas políticas não mudarão valores. Contudo, elas podem ajudar na promoção da equidade e diversidade nos *campi*. Com relação ao argumento da racialização tão difundido pelos detratores das PAAs (MAGNOLI, 2009; KAUFMANN, 2007; AZEVEDO, 2004), Kabengele Munanga nos lembra que o racismo já existe desde sempre no Brasil, porém sempre se manteve silenciado e encoberto pelo mito da democracia racial. Até o momento não existe registro de significativos conflitos raciais por motivos da integração nas universidades brasileiras. Assim, precisamos perguntar de onde viriam as hostilidades: dos brancos pobres, dos índios ou das classes rica e média branca? (MUNANGA, 2007).

3.4 Política de ação afirmativa no ensino superior público brasileiro

PAAs representam, na prática, um leque amplo de medidas compensatórias como leis, incentivos governamentais, reservas de vagas no mercado de trabalho e na educação, concessão de bolsas e bonificações em concursos, dentre outras. A despeito das iniciativas implantadas no serviço público brasileiro e empresas, desde meados da década de 1990 (HERINGER, 2006), a educação foi o setor social onde mais se implementou PAAs favorecendo negros e indígenas. São exemplos: a promulgação, em 2003, da Lei 10.639/2003 (alterada pela lei 11.645/2008) que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tornando obrigatório, na educação básica, o ensino de História da África e dos afro-brasileiros e dos indígenas³⁹; a implantação de reserva de vagas (cotas raciais e/ou social) e bônus nos concursos vestibulares em universidades públicas; o Programa Universidade para Todos – ProUni (Lei 11.092/2005) que concede bolsa no ensino superior privado, para pobres, negros e indígenas (LEITE, 2009).

³⁹ Cf. Art. 26A da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Disponível em <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1>. Acesso em 17/01/2011.

As primeiras universidades públicas a implantar PAAs foram as estaduais UERJ, UENF e UNEB⁴⁰ em 2003, seguidas por várias instituições públicas de ensino superior em todos os níveis federativos, por força de Lei ou da autonomia universitária. Atualmente existe uma significativa adesão em todo o país. Um levantamento do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ mostra que aproximadamente 80 instituições públicas⁴¹ implantaram algum tipo de política (cotas sociais, cotas raciais ou bônus no vestibular).

As PAAs no ensino superior brasileiro têm um caráter difuso e diversificado, ou seja, não existe uma padronização⁴². Dessa forma, a produção literária também é volumosa. Assim, uma forma de analisar essa vasta literatura pode ser através da identificação de estudos que subsidiaram respostas a desafios como a questão da identificação dos beneficiados, a questão do desempenho dos cotistas raciais e a questão da identidade racial dos alunos cotistas. Destaquemos alguns estudos sobre PAAs no ensino superior brasileiro.

Um importante estudo foi coordenado por Delcele Mascarenhas Queiroz (2002). Esse estudo comparativo foi realizado em cinco universidades federais: UFRJ (Rio de Janeiro), UFPR (Paraná), UFBA (Bahia), UnB (Brasília) e UFMA (Maranhão). Sua relevância, a nosso ver, está no fato de ter produzido dados significativos para subsidiar a discussão sobre a realidade racial no ensino superior, além de produzir evidências sobre a eficácia das categorias de classificação do IBGE junto ao público universitário. Apesar de alguma variação, o número de “informantes que recorreram a outras terminologias de classificação racial” (QUEIROZ, 2002, p. 53) foi baixo, o que indica a eficiência das categorias junto à população universitária. O estudo também revelou o grau de exclusão dos negros nas universidades públicas brasileiras. Utilizando o método de cotejar o percentual de negros nas universidades com o percentual de negros na composição da população de cada estado federativo, constatou-se significativa distância na participação universitária de brancos e negros em comparação a representatividade no conjunto da população de cada estado. Concluiu Queiroz (2002, p. 53):

⁴⁰ UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense) e UNEB (Universidade Estadual da Bahia).

⁴¹ O mapa das Ações Afirmativas no ensino superior produzido pela LPP/UERJ apresenta aproximadamente 80 instituições públicas com política de ação afirmativa de caráter racial e/ou social no Brasil, mas ele pode estar desatualizado. Cf. o Anexo 3 deste estudo.

⁴² Segundo Dora Lúcia de L. Bertúlio (2008, p. 51-52), “temos pelo menos quatro modalidades, sempre considerando cada curso ofertado pela Instituição, a saber: - reserva de vagas com cotas para estudantes negros; - reserva de vagas com cotas para estudantes de escola pública e com percentual para negros incluso no pacote; - pontos adicionais para classificação no processo seletivo para estudantes de escola pública com percentual incluso para estudantes negros no pacote; e - aumento de vagas além das vagas estabelecidas pelos conselhos universitários para estudantes negros egressos de escolas públicas”.

[...] a análise apontou expressivas desigualdades entre os segmentos raciais no ensino superior, indicando que a universidade brasileira é um espaço de predomínio de brancos. [...] A comparação entre a representatividade dos segmentos raciais nas universidades e a sua expressão na população de cada estado revelou significativas distâncias, apontando para a sobre-representação dos brancos e a sub-representação dos negros, mesmo nos estados em que estes são a maioria expressiva da população, como na Bahia e no Maranhão.

Antonio Sérgio A. Guimarães (2003), utilizando os dados da pesquisa coordenada por Queiroz, acrescentou informações sobre a USP (São Paulo) e calculou o déficit de negros nas seis comunidades acadêmicas, como demonstrado na tabela transcrita a seguir. Com se pode verificar, justamente nos Estados (Maranhão e Bahia) com grande percentual de negros na população, a defasagem na composição da comunidade acadêmica era a mais significativa.

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES SEGUNDO A COR

	UFRJ	UFPR	UFMA	UFBA	UNB	USP
Branca	76,8	86,5	47	50,8	63,7	78,2
Negra	20,3	8,6	42,8	42,6	32,3	8,3
Amarela	1,6	4,1	5,9	3	2,9	13,0
Indígena	1,3	0,8	4,3	3,6	1,1	0,5
Total	100	100	100	100	100	100
% de negros no Estado	44,63	20,27	73,36	74,95	47,98	27,4
Déficit	24,33	11,67	30,56	33,55	15,68	18,94

FONTE: Guimarães (2003, p. 204).

Os estudos sobre desempenho acadêmico dos alunos cotistas contribuíram para declinar os argumentos sobre a degradação da qualidade do ensino com a implantação das PAAs como forma de ingresso na universidade, bem como a necessidade de considerar o mérito no vestibular. Estes estudos mostraram que os alunos cotistas tiveram desempenho próximo aos dos alunos não-cotistas (BRANDÃO, 2007). De forma geral, constatou-se que os cotistas tiveram notas menores no vestibular, sobretudo nos cursos mais concorridos, mas no decorrer do curso conseguiram uma média próxima ou igual a dos colegas não-cotistas. Para ilustrar esse fato, tomemos como exemplo os dados de duas universidades: a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA).

O estudo de André Brandão e Ludmila G. da Matta (2007) analisou o desempenho de alunos cotistas (negros, negros de escola pública e escola pública) e não-cotistas da UENF no ano de 2003. Nesse estudo, os autores encontraram evidências interessantes sobre o “efeito Cotas”, ou seja, essas políticas mostraram-se mais importantes nos cursos mais concorridos,

como as engenharias e medicina, por exemplo. Isso se deve ao fato de que muitos estudantes que ingressaram pela PAAs nos cursos menos concorridos tinham notas para entrar no sistema geral. Contudo, foi a análise da “média do coeficiente de rendimento acadêmico” que se mostrou bastante significativo, como verificamos na tabela transcrita a seguir.

TABELA 2 – MÉDIA DO COEFICIENTE DE RENDIMENTO ACADÊMICO POR CURSO E MODALIDADE DE ACESSO DOS ALUNOS QUE INGRESSARAM EM 2003

Curso	Não cotista	Cotistas negros	Cotistas negros de rede pública	Cotista de rede pública
Engenharia de Expl. e Prod. de Petróleo	8,6	6,8	7,2	7,7
Medicina Veterinária	5,6	5,8	5,1	5,3
Ciências Biológicas	6,6	5,8	6,4	6,8
Licenciatura em Biologia	7,5	7	6,6	6,7
Ciências Sociais	8	7,3	6,6	7,5
Engenharia Metalúrgica	7,3	6,6	5,1	4,9
Engenharia Civil	5,6	5,6	6,6	6,3
Licenciatura em Física	7	7,9	7,6	7,9
Licenciatura em Matemática	8	7,1	7,3	7
Agronomia	6,3	5,7		7,1
Licenciatura em Química	7,6		7,5	7
Zootécnica	6,1	6,2	3,5	6,3
Ciência da Educação	7,2	7,4	5,7	7,9

FONTE: Brandão e Matta (2007, P. 73).

Ao tomarmos, como exemplo, a primeira coluna (não-cotista) de alunos teoricamente mais bem preparados e a terceira coluna (cotistas negros de rede pública), com alunos em tese menos preparados porque além de negros são pobres, veremos que na variação da média do rendimento não há grande disparidade. Com exceção dos cursos de Engenharia Metalúrgica e Zootecnia, essa disparidade entre estes dois “tipos” de alunos não ultrapassa os 2,0 pontos. Já se analisarmos as médias de rendimento de cotistas e não cotistas, a disparidade é ainda menor, somente ultrapassando 1,0 pontos em quatro cursos somente (BRANDÃO E MATTA, 2007, p. 73).

A mesma evidência pode se constatar nas análises de desempenho dos estudantes da UFBA, realizada por Delceles M. Queiroz e Jocélio T. dos Santos (2007). Nesse estudo, os autores analisaram o percentual de alunos cotistas e não-cotistas com rendimento entre 5,1 e

10,0 nos cursos de maior concorrência nos dois semestres de 2005. Os números mostram que, enquanto grupo, estes dois “tipos” de alunos têm o mesmo rendimento acadêmico. Com exceção do curso de Oceanografia, o percentual dos alunos cotistas ultrapassa os 50%, como mostra a seguinte tabela transcrita.

TABELA 3 – PERCENTUAL DOS ALUNOS COTISTAS E NÃO-COTISTAS COM COEFICIENTE DE RENDIMENTO ENTRE 5,1 E 10,0 MATRICULADOS NOS CURSOS DE MAIOR CONCORRÊNCIA NOS DOIS SEMESTRES DE 2005

Curso	Cotistas	Não-cotistas
Administração	83,3	95,4
Arquitetura	85,6	81,3
Ciências da Computação	66,6	53,7
Comunicação – Jornalismo	100,0	87,5
Comunicação – Prod. Cultural	100,0	88,9
Direito	95,2	88,9
Enfermagem	87,5	64,2
Engenharia Elétrica	55,5	75,0
Engenharia Mecânica	75,0	100,0
Engenharia Civil	94,1	80,0
Farmácia	92,3	82,3
Fonoaudiologia	100,0	88,9
Medicina	93,3	84,6
Medicina Veterinária	77,0	81,0
Nutrição	87,5	92,3
Oceanografia	27,2	40,0
Odontologia	100,0	100,0
Psicologia	77,8	100,0

FONTE: Queiroz e Santos (2007, p. 132).

Assim, a partir desses dados, pode-se evidenciar que a suspeitada baixa na qualidade no ensino superior público pela implementação das políticas de cotas não se confirmou, pelo menos, quando comparamos os grupos de alunos cotistas e não-cotistas. Portanto, se há alguma “degradação” da qualidade do ensino superior, a causa tem outra motivação que não o ingresso de negros e pobres. Nesse sentido, as PAAs têm contribuído para questionar tanto o papel da universidade, como também para problematizar a própria produção do conhecimento científico (CARVALHO, 2006; SILVA, 2003; CUNHA JR., 2003).

Segundo Feres Jr., o debate sobre a legitimidade das políticas de ação afirmativas está presente na literatura internacional, contudo “não é mais hegemônico e divide espaço com um número crescente de trabalhos que procuram avaliar o funcionamento das políticas apontando ganhos, perdas e possibilidades de aperfeiçoamento” (FERES JR., 2006, p. 27). Essa perspectiva também se verifica no Brasil. Com a consolidação da PAAs no contexto brasileiro, alguns pesquisadores passaram a investigar a funcionalidade de tais políticas no

cotidiano das universidades. Assim, a “permanência” dos alunos cotistas tem recebido mais atenção e passado a ser estudada.

Dois estudos, de Vânia Penha-Lopes (2008; 2007) e de Paulo Gabriel H. da Rocha Pinto (2006), problematizam a questão da construção das identidades racial, acadêmica e profissional, assim como o impacto do cotidiano da universidade na formação dos alunos cotistas. O estudo de Penha-Lopes (2008) traça um perfil demográfico e social de alunos cotistas dos cursos de odontologia e ciências sociais na UERJ. Entre outras informações, esse estudo mostrou um perfil socioeconômico bastante interessante dos alunos. A maior parte dos entrevistados, nos dois cursos, era oriunda de “classes populares”. Portanto, vinham de famílias com baixa renda e tinham pais e mães com baixa escolaridade (PENHA LOPES, 2008). Em geral, eram egressos da escola pública ou de cursos pré-vestibulares comunitários e a escolha dos cursos “não foi uma opção”, ou seja, não foi refletida, mas conjuntural. Segundo Penha-Lopes (2008, p. 113), “a existência da reserva de vagas deve ter facilitado a [...] entrada, tanto em termos de aspiração como em termos de realização”.

O estudo sugere, portanto, que a situação socioeconômica tem impacto significativo tanto na escolha como no desempenho acadêmico dos alunos. Muitos entrevistados tiveram, segundo a autora, “dificuldades iniciais de adaptação à universidade” (PENHA LOPES, 2008, p.118), seja pela formação deficiente da escola pública: dificuldade de acompanhar as leituras exigidas, ou por questões financeiras: dependência da bolsa mensal e dificuldade para adquirir o material do curso.

Com relação à identidade racial, as informações sugerem que os entrevistados refletem a mesma dificuldade de autoclassificação predominante na sociedade. Como observa Penha-Lopes (2008, p. 114), “a maioria dos entrevistados concebe a raça como uma categoria fluida e maleável”. Parece-nos que isso aponta para uma opção racial mais pragmática que consciente no vestibular. Assim, o fato de ingressar pela reserva de vagas para negros constitui, ele mesmo, um processo dinâmico de construção identitária para os cotistas.

Também foi ressaltada a importância da sociabilidade⁴³ para os alunos cotistas. Segundo a autora, pelo menos no início, os alunos vivenciaram um “contexto social de tensão” no interior da UERJ, como mostrou os relatos de pequenos incidentes ocorridos⁴⁴. Isso sugere uma *resistência institucionalizada*, baseada na valorização do mérito acadêmico e em atitudes preconceituosas. Essa situação, somada a um vulnerável processo de construção

⁴³ Maneira de quem vive em sociedade. No nosso caso, a maneira de viver na sociedade acadêmica em que os alunos cotistas ingressaram.

⁴⁴ Ver descrições mais detalhadas sobre tais incidentes em Penha Lopes (2008, p. 123-124).

de identidade racial, pode explicar o fato, pelo menos em parte, de muitos alunos cotistas raciais, contraditoriamente, serem mais favoráveis às cotas para escola pública e para deficientes físicos que a cotas para negros, mesmo tendo optado por elas para ingressarem na universidade. Conclui a autora:

A política de cotas ampliou a discussão sobre raça no Brasil. Ao mesmo tempo, os depoimentos dos entrevistados levam a crer que o preconceito contra o negro continua, exemplificado pela maior aceitação de cotas para egressos de escola pública e deficientes físicos. Por sua vez, o preconceito contra a escola pública se transfere para os alunos cotistas, que são vistos como menos capazes e até usurpadores de espaços privilegiados (PENHA-LOPES, 2008, p. 130).

O estudo de Pinto (2006), realizado com alunos cotistas dos cursos de pedagogia e de medicina também na UERJ, aborda a relação entre o contexto institucional e a construção da identidade mais diretamente. A partir de uma etnografia, Pinto (2006, p. 138) faz uma descrição do contexto social do interior da UERJ, objetivando mostrar o impacto da política de cotas no “processo de construção” da identidade racial, bem como “as relações de poder e mecanismos de inclusão/exclusão que se estruturam no cotidiano das práticas acadêmicas”.

Para o autor, “as cotas não devem ser pensadas ‘em relação’ às identidades raciais, mas *como parte* dos múltiplos processos culturais e sociais envolvidos na sua construção e manutenção” (PINTO, 2006, p. 138, grifo do autor). Assim, o “significado social das cotas” está diretamente ligado ao seu contexto, ou seja, ao “universo institucional e simbólico da ‘universidade’” (PINTO, 2006, p. 140), bem como à disputa pela legitimação das “fronteiras raciais”, algo que não é um dado objetivo. Nessa perspectiva, cotas constituem um “campo de disputas simbólicas e políticas” (PINTO, 2006, p. 150).

Dessa forma, Pinto (2006) notou, a partir do seu trabalho de campo, diferenças e até contradições bastante sugestivas. Uma diferença foi com relação a “situações identitárias diferenciadas”, expressas nos discursos dos alunos que eram militantes do movimento negro e dos alunos não-militantes. Aqueles com a identidade mais rigidamente definida como pretos e negros e estes com “maior fluidez” na definição de suas identidades. Outra diferença foi com relação “à manipulação e a legitimidade de identidade pelos alunos beneficiados” (PINTO, 2006, p. 151). Dependendo do curso, pedagogia ou medicina, os cotistas eram “pressionados a assumir ou a desmentir, a adotar ou a se desvencilhar das identidades de ‘negros’ ou de ‘carentes’” (PINTO, 2006, p. 151). De acordo com o autor, isso evidencia que a “produção e a afirmação das identidades raciais no contexto das cotas são perpassadas pelos valores e pelas

representações que constituem as identidades acadêmicas e profissionais ligadas a cada curso” (PINTO, 2006, p. 152).

Assim, notou-se visões, atitudes e percepções diferenciadas de alunos e de professores com relação à política de cotas. A valorização do “mérito individual” como definidor do *ethos* profissional, no curso de medicina levou alunos e professores a terem uma visão mais preconceituosa. Mesmo os alunos cotistas tinham visões negativas sobre as cotas. Verificou também no discurso dos alunos uma tendência a encarar as cotas de forma mais pragmática, bem como uma legitimidade do seu uso como “estratégia competitiva” (PINTO, 2006, p. 153). Em sentido oposto, no curso de pedagogia, a valorização do “mérito pessoal ou subjetivo” (PINTO, 2006, p. 152) é que define o *ethos* profissional e acadêmico. Assim, os alunos tenderam a considerar as cotas como “instrumentos socialmente legítimos e moralmente justos”. Ainda para esses alunos, as cotas foram percebidas como “conquistas política e moral” e a legitimidade do seu uso como estratégia competitiva não foi percebido no discurso.

Os estudos de Pinto (2006) e Penha-Lopes (2008) apontam para uma questão que, a nosso ver, constitui o dilema das políticas de cotas no ensino superior brasileiro. Por um lado, temos um processo de construção de identidade racial muito frágil. Isso ficou evidenciado, por exemplo, pela contradição manifestada no fato de alunos cotistas raciais desaprovarem a política de cotas raciais nos dois estudos, mesmo tendo ingressado na universidade por essa política. No primeiro estudo, essa contradição apareceu somente no curso de “maior prestígio social” (medicina), já no segundo estudo ela apareceu na “maioria da amostra” (PENHA-LOPES, 2008, p. 124-125). Por outro, temos uma universidade aristocrática e eurocêntrica, ou seja, marcada por estruturas institucionais personalistas e elitistas. Assim, esses estudos nos levam a inferir que para os alunos cotistas raciais, de modo geral, o ingresso na universidade pode significar a exigência da opção entre identidade racial *versus* identidade acadêmica/profissional.

Contudo, os estudos sugerem também possibilidades de desvios. Em primeiro lugar porque a própria necessidade da autodeclaração já constitui o desencadeamento do processo de construção da identidade. Muitos alunos negros, que num primeiro momento fazem uma opção pragmática, podem encontrar na trajetória universitária a possibilidade de refletir mais aprofundadamente sobre o seu pertencimento racial. Segundo porque diante de um ambiente universitário desfavorável, os espaços de sociabilidade no interior ou fora das universidades podem se constituir numa alternativa de “sobrevivência” dentro da universidade. Pinto (2006) sugere isso ao relatar a experiência de “organizações identitárias” no interior da UERJ, como

a “Espaços Afirmados” e o “Coletivo de Estudantes Negros”. Essas organizações estão articuladas com os pré-vestibulares comunitários e funcionam como normatizadoras dos “mecanismos disciplinares da identidade negra” (PINTO, 2006, p. 159-160). Dessa forma, os movimentos identitários mostram-se necessários para a construção da identidade negra. Por outro lado, precisamos nos perguntar até que ponto esses movimentos estão contribuindo objetivamente para a construção de identidades acadêmicas satisfatórias, ou seja, até que ponto contribui para uma trajetória acadêmica de sucesso. A identidade racial, a nosso ver, não deve ser pensada em oposição à identidade acadêmica, mas de forma mutuamente complementar, pois, entre outros, as políticas de cotas para negros objetivam aumentar a representatividade do grupo social nos postos de decisão e comando da sociedade.

Para aprofundarmos esse questionamento, é importante conhecermos as diversas experiências de políticas de cotas nas universidades brasileiras. Assim, esta será a nossa contribuição para o campo de estudo, ao nos debruçarmos sobre o cotidiano da política de reserva de vagas da Universidade Federal do Paraná.

CAPÍTULO IV – O PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

E conforme deixamos nossa própria luz brilhar, inconscientemente damos às outras pessoas permissão para fazer o mesmo. E conforme nos libertamos do nosso medo, nossa presença, automaticamente, libera os outros.
(NELSON MANDELA)

A Universidade Federal do Paraná (UFPR)⁴⁵ é uma das mais antigas instituições de ensino superior do país. A maior parte dos seus campi está em Curitiba⁴⁶. De acordo o Manual do Aluno 2010, a UFPR está entre as cinco maiores universidades federais do país: conta com 107 opções de cursos e tem cerca 22 mil alunos. Quanto à sua estrutura organizacional tem como instâncias: os conselhos (COUN, COPLAD, CEPE, CONCUR)⁴⁷, Reitoria e Pró-reitorias, Setores⁴⁸ e Departamentos e Coordenações de Cursos.

A política de ações afirmativas (reserva de vagas ou política de cotas) para negros, indígenas e oriundos de escola pública foi implantada no ano de 2004 depois de um longo período de debate da comunidade acadêmica. Segundo Silva (2008), o processo teve início no ano de 2001 com os seminários para discussão promovidos pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. Em 2002, foi criada uma comissão vinculada ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão para elaborar uma proposta. Contudo, depois de um ano essa comissão havia “produzido pouco”, então foi criada outra comissão formada por professores, funcionários e alunos que estudavam relações raciais. Assim, em junho e agosto de 2003 a comissão elaborou a primeira versão de proposta. O Conselho Universitário, entretanto, decidiu não colocar sua apreciação na pauta sem que antes fosse discutida pela comunidade acadêmica (SILVA, 2008).

Na avaliação de Silva (2008), esse processo representou uma “estratégia” muito comum quando se trata de PAAs para negros, ou seja, “protelar” sob a justificativa de que são polêmicas enquanto se “procrastina a discussão” (SILVA, 2008, p. 162). Contudo, segundo o mesmo autor, o que no primeiro momento foi um ponto negativo, resultou em um “processo bastante rico”, já que a discussão seguiu a “via institucional” possibilitando a discussão nos 12 Conselhos Setoriais (instância deliberativa dos Setores), no Conselho da Escola Técnica da

⁴⁵ Em 2010, a UFPR comemorou 98 anos e também foi lançado o projeto de comemoração do centenário da instituição.

⁴⁶ Existem dois campi avançados nas cidades de Palotina (interior), Matinhos e Pontal do Paraná (litoral).

⁴⁷ As siglas representam os seguintes nomes: COUN – Conselho Universitário, COPLAD – Conselho de Planejamento e Administração, CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, CONCUR – Conselho de Curadores (Manual do Aluno, 2010).

⁴⁸ Existem doze setores na UFPR: Setor de Ciências Agrárias; Setor de Ciências Biológicas; Setor de Ciências Exatas; Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes; Setor de Ciências Jurídicas; Setor de Ciências da Saúde; Setor de Ciências Sociais Aplicadas; Setor de Ciências da Terra; Setor de Educação; Setor de Educação Profissional e Tecnológica; Setor Litoral; Setor de Tecnologia. (Manual do Aluno, 2010).

UFPR e com o Diretório Central dos Estudantes no período de agosto a dezembro de 2003. Ainda, de acordo com Silva, essa discussão nos Conselhos Setoriais resultou numa “capilarização”, já que, por diversas vezes, a comissão foi chamada a discutir a proposta de resolução nos Departamentos, Centro Acadêmicos, Coordenações de Curso, entre outros. Nas palavras do autor:

[...] grande parte da comunidade universitária operava (e provavelmente opera) com as suposições que no Brasil as relações raciais são cordiais, as situações de discriminação são episódicas, as desigualdades são definidas exclusivamente pelo eixo de classe social. Ao se depararem com informações sobre a profundidade da desigualdade entre brancos e negros no Brasil [...] parte considerável da audiência passou a considerar favoravelmente as políticas afirmativas para negros no ensino superior. Ou seja, as discussões operaram no sentido de desconstrução do ‘mito da democracia racial’ (SILVA, 2008, p. 163).

Em janeiro e fevereiro de 2004 a comissão elaborou um relatório com base nas discussões e apresentou à Reitoria que reapresentou o tema e a proposta novamente ao Conselho Universitário que indicou um relator para o processo. Segundo Silva (2008), o relator alterou alguns mecanismos e melhorou a redação de alguns artigos, mas preservou as “premissas básicas”. Ao analisar o relatório, Silva (2008) destacou que a escolha teórica do relator procurou operar em dois sentidos: primeiro para “neutralizar as idéias” sobre cordialidades das relações raciais na sociedade brasileira e segundo para reafirmar a “dissociação” entre a reserva de vagas para oriundos da escola pública e negros (SILVA, 2008, p. 165). Contudo, esta proposta de manter os dois sistemas de reservas independentes foi vitoriosa no COUN pela diferença de apenas um voto.

O plano de Metas foi aprovado e estabelecido em maio de 2004 através da Resolução nº 37/04⁴⁹ do Conselho Universitário. Essa Resolução subdivide-se em três capítulos: acesso, permanência e disposições gerais e transitórias. No que se refere ao ingresso, destacamos o artigo 1º que dispõe que 20% das vagas dos processos seletivos da UFPR serão reservadas para “estudantes negros”, num período de 10 anos a partir do vestibular 2004/2005. Tal artigo determinou ainda que negros serão considerados “os candidatos de cor preta ou parda, que possuam os traços fenóticos que os caracterizem como pertencentes ao grupo racial negro” e que para concorrer pelo sistema de reserva de vagas os candidatos deverão fazer a “opção no formulário de inscrição” e a “auto-declaração do grupo racial a que pertence”. Estabelece

⁴⁹ Vale ressaltar que esta Resolução foi modificada por outras duas do mesmo Conselho: a Resolução nº 41/04-COUN e a Resolução nº 17/07-COUN. Cf. Resolução nº 37/04 no Anexo 2 desse estudo.

também a constituição de uma “Banca de Validação e Orientação da Auto-Declaração”, formada por membros da comunidade interna e externa, designada anualmente através de Portaria do Reitor. Nesse caso, a homologação da matrícula fica condicionada também ao processo de heteroclassificação após a autoclassificação.

Além de tratar da reserva de vagas para estudantes negros, a Resolução 37/04 estabelece no artigo 2º que 20% das vagas nos processos seletivos, num período de 10 anos, serão reservadas para estudantes “oriundos de escolas públicas”, sendo as duas opções de cotas excludentes. Também estabelece no seu artigo 3º, “vagas suplementares” além daquelas ofertadas no processo seletivo para estudantes indígenas, ou seja, abertura de vagas extras com aumento gradativo nos diversos cursos de graduação e pós-médios, começando com 5 vagas em 2005/2006, 7 vagas em 2007/2008, até atingir 10 vagas em 2009 e anos subsequentes.

Os candidatos oriundos da escola pública devem comprovar, através de documentação, a sua origem escolar. Já os indígenas precisam apresentar documentação que recomende a sua inclusão do chefe da aldeia e/ou da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Todos os alunos aprovados nos sistemas de cotas como no sistema universal são ordenados numa classificação geral. Assim, em não sendo preenchido os 20% de reservas de vagas para estudantes negros, as vagas serão remanejadas para os optantes da reserva de vagas de escola pública. Caso não haja candidatos habilitados, as vagas serão preenchidas pelos os candidatos da concorrência geral (art.6º).

Quanto à permanência (Capítulo II), a Resolução nº 37/04 determina a implementação de “programa de apoio acadêmico psico-pedagógico e/ou de tutoria para todos os estudantes” que necessite “independentemente de sua opção” com relação à reserva de vagas. Assim, a UFPR definiu como política não fazer nenhuma distinção entre os alunos que ingressam pelos três sistemas de concorrência. Para os indígenas foi determinado a implementação de um programa de acompanhamento específico, bem como a constituição de uma comissão para coordenar tal programa. Nas disposições gerais e transitórias (Capítulo III), a Resolução prevê, entre outras coisas, a constituição de uma comissão para a implementação e o acompanhamento do plano de metas e uma ampla divulgação tanto junto à comunidade acadêmica como junto às escolas públicas do Estado do Paraná.

Contudo, segundo pesquisadores⁵⁰, a Resolução 37/04 que institui o programa de políticas de cotas na UFPR tratou das questões gerais, deixando as questões específicas e operacionais da implementação em aberto. Assim, várias decisões operacionais foram tomadas ao longo dos anos de implementação do programa. Entre outras, as modificações listadas por Silva (2008, p. 167) são: a) definição pela não divulgação pública dos cotistas; b) opção pelo sistema de cotas através de seleção de categoria pré-definida no ato de inscrição para o processo seletivo do vestibular; c) realização de auto-declaração racial dos aprovados no ato da matrícula; d) estabelecimento de uma comissão responsável pelo processo de heteroclassificação dos candidatos após auto-declaração; e) mudança nas fases do vestibular; f) mudanças no número de candidato/vagas para a segunda fase. Estas duas últimas podem ter afetado sensivelmente o ingresso de cotistas raciais na instituição.

Por isso, as modificações no vestibular merecem mais atenção. Segundo Silva (2008), numa sessão anterior à aprovação do plano de metas, o COUN aprovou mudança no exame vestibular que passou de uma para duas fases. Assim, a adoção de cotas só acontece na segunda fase pois “na primeira fase não se aplica o regime de cotas” (SILVA, 2008, p. 166). A partir do vestibular de 2006, alguns cursos do Setor de Exata⁵¹ adotaram o “vestibular estendido” com o estabelecimento de uma terceira fase, sem o efeito das cotas. Outra modificação foi no fator de multiplicação que determina o número de candidato/vagas para a segunda fase⁵².

Dessa forma, o exame vestibular da UFPR, no momento que instituiu a política de cotas tornou-se mais competitivo. Se no vestibular 2005 mais candidatos se classificaram para a segunda fase, numa razão de 3 candidatos/vaga para os cursos em que a relação candidatos/vaga era igual ou inferior a 10 candidatos/vaga. A partir do vestibular 2006 essa razão foi diminuída para 2 candidatos/vaga na segunda fase. Essa modificação pode estar afetando diretamente os cotistas negros, vistos que são aqueles que geralmente têm menores

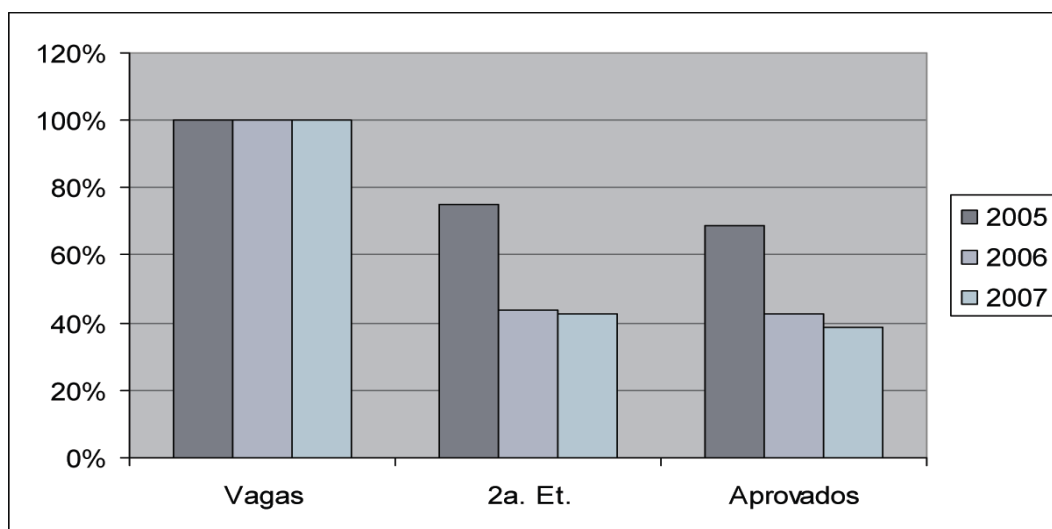
⁵⁰ Fazemos referência aos professores Paulo Vinicius Baptista da Silva e Liliana Porto, respectivamente, membro e presidente da Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação do Plano de Metas de Inclusão Social e Racial e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB-UFPR).

⁵¹ O estabelecimento da terceira fase foi instituído nos cursos de Matemática, Matemática Industrial e Estatística (Resolução nº 27/05- CEPE). Esta terceira fase (processo seletivo estendido) consiste em cursar duas disciplinas básicas previstas para o primeiro semestre nos respectivos cursos.

⁵² Segundo análise da Professora Liliana Porto, no Edital 01/2004 do Núcleo de Concursos da UFPR, a razão candidato/vaga era o seguinte: a) N=3, quando a relação candidato/vaga for igual ou inferior a 10; b) N=4, quando a relação candidato/vaga for superior a 10 e inferior a 15; c) N=5, quando a relação candidato/vaga for igual ou superior a 15 e inferior a 20, ou; d) N=6, quando a relação candidato/vaga for igual ou superior a 20. Já no Edital 03/2005, a razão passou para: a) N=2, quando a relação candidato/vaga for igual ou inferior a 5; b) N=3, quando a relação candidato/vaga for igual ou superior a 5 e inferior a 15; c) N=5, quando a relação candidato/vaga for igual ou superior a 15 e inferior a 20, ou; d) N=6, quando a relação candidato/vaga for igual ou superior a 20.

médias e na primeira fase do exame do vestibular da UFPR não tem cotas, ou seja, a concorrência é universal. Além do mais, os cotistas raciais inscrevem-se em menor percentual do que os cotistas de escola pública e não-cotistas.

GRÁFICO 2 – PERCENTUAL DE COTISTAS RACIAIS APROVADOS ENTRE 2005 E 2007 NAS DUAS ETAPAS DO VESTIBULAR DA UFPR



FONTE: Silva e Porto (2008, p. 29).

O gráfico acima ilustra bem a tendência de queda no ingresso de cotistas raciais nos exames vestibulares da UFPR de 2005 para 2007. Nota-se que o percentual de cotistas raciais aprovados que em 2005 ficou próximo dos 70% dos inscritos, em 2006 e 2007 caiu para próximo dos 40%. Segundo Silva (2008, p. 177), “vários fatores concorreram para a diminuição do percentual de negros aprovados”, entre eles a “ampliação do Prouni” e as “[d]uas mudanças que ocorreram no vestibular 2006”. Outra hipótese que levantamos é a existência de um distanciamento social e simbólico entre os jovens negros e a universidade. Decorrido metade do período de vigência do programa, constata-se uma ausência de medidas de divulgação da política de cotas pela Instituição, apesar dessa ação estar prevista na Resolução 37/04. Esta constatação foi evidenciada também em pesquisa anterior:

Ainda que os cartazes que divulgaram o vestibular da UFPR de 2006 contivessem também pessoas negras (E a própria chamada era: *venha viver a diversidade na UFPR*) poucas são as imagens em que pessoas negras aparecem no material publicitário e no *site* da UFPR, e na divulgação de todos os cursos da graduação não apareceu absolutamente nenhum negro. Todas as pessoas eram brancas. Isso revela a pouca preocupação em mostrar e valorizar por meio das imagens o novo perfil de alunos existentes desde 2005 (SOUZA, 2007, p. 304, grifo da autora).

Também em matéria sobre formandos cotistas, publicada no informativo interno da Universidade, os alunos entrevistados evidenciam esse fato ao defenderem “a ideia de que a UFPR desenvolva ações que levem a uma conscientização maior sobre as cotas raciais” (HOSHIGUTI, 2009, p. 8) tanto para a comunidade interna como para a comunidade externa, ou seja, para a população negra de Curitiba. A matéria relata o depoimento de um dos entrevistados da seguinte forma:

‘Tem gente que pensa que se entrar como cotista terá tratamento diferente, carteirinha diferente como cotista, que vai ter fila para cotista, esse tipo de absurdo’ [...] é uma visão que a universidade teria que desmistificar se fizesse uma ação mais ostensiva de esclarecimento, indo aos bairros e à periferia para divulgar as cotas (HOSHIGUTI, 2009, p. 8)

Contudo, as duas mudanças que ocorreram no vestibular em 2005, sobretudo em 2006 (Gráfico 2), parece-nos ter tido impacto significativo para a queda no ingresso de cotistas raciais. Assim, o percentual de cotistas negros, a partir dos vestibulares que seguiram à implementação da política de ações afirmativas na UFPR, jamais atingiu os 20% estabelecido no plano de metas. A tabela abaixo nos dá uma ideia aproximada da quantidade de negros inscritos e aprovados nos vestibulares pelo sistema de cotas raciais. Partimos da hipótese de que são pessoas negras que optam por esse sistema, pois precisam se auto-identificar, além de passar pela Banca de Orientação e Validação. Dessa forma, temos uma proporção de inscritos quatro vezes, na maioria dos casos cinco vezes, maior que a proporção de aprovados pelo sistema de cotas raciais.

TABELA 4 – INSCRITOS E APROVADOS PELO SISTEMA DE COTAS RACIAIS NOS VESTIBULARES DE 2005 A 2010

Ano	Inscritos	Aprovados
2005	2325	564
2006	1782	345
2007	1781	315
2008	1831	321
2009	1827	377
2010	1975	432
Total	11521	2354

FONTE: Autor (2011)

Mesmo com tais restrições, parece-nos que a política de cotas tem sido responsável pelo o aumento da quantidade de negros no interior da UFPR. Silva (2008) apresenta dados

que nos dão uma percepção do *efeito cotas* para o aumento da quantidade de negros e negras na Instituição. A tabela abaixo apresenta os números e percentuais de aprovados segundo as categorias: preto, pardo e branco aprovados nos vestibulares da UFPR, independente da modalidade que os candidatos tenham optado.

TABELA 5 – APROVADOS NEGROS NA UFPR, 2004 A 2006

Ano	Pretos	Pardos	Branco	Total de aprovados
2004	071 (01,71%)	316 (07,60%)	3.558 (85,53%)	4.160
2005	155 (03,72%)	702 (16,85%)	3.112 (74,68%)	4.167
2006	099 (02,30%)	560 (13,01%)	3.458 (80,31%)	4.306
2007	113 (02,56%)	541 (12,24%)	3.592 (81,27%)	4.420
2008	124 (02,80%)	586 (13,21%)	3.520 (79,37%)	4.435
2009	146 (02,67%)	754 (13,79%)	4.337 (79,32%)	5.468
2010	152 (02,72%)	766 (13,72%)	4.441 (79,56%)	5.582

FONTE: Silva (2008, P. 77); A partir de 2007, atualizada pelo autor (2011)

Tomando como referência os números da tabela acima e os distribuindo pelas três modalidades de ingresso – Concorrência Geral (CG); Cotas Sociais (CS); e Cotas Raciais (CR) –, podemos visualizar um quadro geral sobre o ingresso de negros na UFPR. Os dados da tabela seguinte permitem-nos constatar evidências importantes. A primeira é a relevância das cotas raciais para o ingresso de negros (pretos e pardos) na instituição. Com a implementação da política de cotas, nota-se que a maioria de negros aprovados no exame vestibular optou pelo sistema de cotas raciais. Segundo, é a constatação de uma grande incidência de pardos, apesar de significativa incidência nas outras modalidades de ingresso, entre aqueles que fizeram opção pelas cotas raciais. Esse aspecto parece revelar uma característica da sociedade brasileira e paranaense⁵³. Por ser esta sociedade marcadamente miscigenada, alguns pardos podem se perceber mais como brancos e outros mais como negros. Isso é possível porque a construção da identidade de uma pessoa, além de fatores biológicos, envolve fatores históricos, culturais e psicológicos⁵⁴.

⁵³ Moraes cita estudo de Octavio Ianni (1962) sobre a escravidão em Curitiba. Segundo o autor, “Ianni sinaliza a existência de processos de mestiçagem com o aumento desta população (...)” (MORAES, 2002, p. 105).

⁵⁴ Cf. Munanga, 2008; Munanga, 2009.

TABELA 6 – DISTRIBUIÇÃO DE APROVADOS AUTO-DECLARADOS NEGROS SEGUNDO AS MODALIDADES DE INGRESSO⁵⁵

Ano	Auto-decl.	C G	C S	C R	Total
2005	Pretos	16	5	134	857
	Pardos	159	113	430	
2006	Pretos	6	5	88	659
	Pardos	186	117	257	
2007	Pretos	15	6	92	654
	Pardos	196	122	223	
2008	Pretos	13	9	102	710
	Pardos	208	159	219	
2009	Pretos	11	12	123	900
	Pardos	247	253	254	
2010	Pretos	15	8	129	918
	Pardos	237	226	303	
Total	Pretos/ Pardos	1.306	1.032	2.354	4.695

FONTE: Autor (2011)

O número total de aprovados pelo sistema de cotas raciais pode não significar os alunos negros que, efetivamente, realizaram suas matrículas. Assim, parece-nos pertinente estabelecermos um quantitativo de aproximadamente 2.000 alunos cotistas racial na UFPR. Este número pode ser cotejado com as informações do Censo da Educação Superior realizado em 2009 na UFPR e divulgado em um informativo interno. Segundo esse informativo nos programas de reservas de vagas “4.046 alunos estão em reservas do Ensino Público; 1.427 nas reservas étnicas e 13 nas de portadores de necessidades especiais” (MEIRELLES, 2010, p. 3). No número sobre “reservas étnicas” pode não estar contabilizado o vestibular de 2010.

Com relação à permanência, não dispomos de dados oficiais. A política da UFPR desde o início, como descrevemos acima, foi de não divulgar dados sobre desempenho e evasão dos cotistas. Segundo Marcilene Lena G. de Souza (2007, p. 305) essa medida foi tomada pelo COUN para preservar os alunos cotistas de possíveis exposições, mas tal método foi também criticado por alguns gestores e professores, pois isso impedia que a UFPR implantasse políticas de permanência direcionada aos alunos cotistas. De acordo com a determinação do COUN, a partir da entrada, todos os alunos cotistas passam a ser tratados iguais aos outros alunos da UFPR⁵⁶.

⁵⁵ Na tabela as modalidades de ingresso são: Concorrência Geral (CG); Cotas Sociais (CS); e Cotas Raciais (CR).

⁵⁶ Essa posição da UFPR em manter sob sigilo informações dos cotistas foi reafirmada pela Pró-Reitoria de Graduação em reunião que participamos para discutir a Banca de Orientação e Validação da Auto-Declaração em 07/04/2010.

Desta forma, abordando o cotidiano dos cotistas raciais na UFPR, o único estudo que temos conhecimento é o de Souza (2007). Realizado em 2006, esse estudo utilizando uma abordagem mais quantitativa, procurou traçar um perfil dos alunos que entraram na UFPR através de cotas raciais. Através da aplicação de questionário para 627 alunos de quatro cursos de graduação, além de entrevistas, a pesquisadora revelou um perfil bastante parecido com o de outras pesquisas realizadas em outras universidades (PENHA-LOPES, 2008). Por exemplo, entre outras coisas, essa pesquisa constatou que os negros apresentaram maior incidência entre os alunos com faixa etária acima de 16 e 17 anos, maior incidência entre os alunos de famílias mais numerosas e maior incidência entre os alunos que começaram a trabalhar ainda na adolescência. Também os negros apareceram em maior incidência entre aqueles que responderam não terem “nenhum integrante de família com ensino superior”, bem como entre aqueles cujos pais tinham baixa escolaridade (SOUZA, 2007, p. 307). Assim, de acordo com a autora, os alunos negros da UFPR poderiam ser considerados todos “trabalhadores”.

Diante do quadro de “vulnerabilidade social” somado a “tensão vivenciada” pelos universitários negros (SOUZA, 2007, p. 314), a autora chamou a atenção para a necessidade da consolidação de “projeto para a garantia da permanência de negros na UFPR”. Ainda segundo a autora, as bolsas “especificamente para negros” eram as do Projeto Afroatitude⁵⁷. Atualmente, parece-nos existirem as bolsas do NEAB (Núcleo de estudos afro-brasileiro) com foco mais voltado para os cotistas negros, mais o funcionamento ainda é problemático. Mesmo os alunos estando vinculados a um professor, elas seguem as normas da bolsa permanência⁵⁸. Assim, nos últimos anos, o volume de recursos tem melhorado com a adesão da UFPR ao Reuni⁵⁹. Contudo, parece-nos que a política de permanência ainda tem recorte social e baseia-se quase que exclusivamente na transferência de recursos (ANTUNES, 2010, p. 4-5).

Apesar de tudo, desde 2009, os primeiros alunos cotistas raciais da UFPR começaram a colar grau em diversos cursos com duração de quatro e cinco anos, tais como Direito,

⁵⁷ O projeto foi executado na UFPR em 2005 e 2006. Mais adiante abordaremos este Projeto Afroatitude.

⁵⁸ A bolsa permanência que abrange o maior número de estudantes exige estágio de doze horas semanais na própria Universidade.

⁵⁹ Segundo informativo interno a “ampliação dos números referentes às bolsas está diretamente ligada a adesão de Universidade ao projeto de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)”. Ainda segundo o mesmo informativo, no ano de 2010, a UFPR disponibilizou uma montante de R\$ 14.689.808 para pagamento de bolsas acadêmicas e sociais. Esse recurso estava distribuído em três modalidades: Orçamento de Custeio e Capital (OCC), (Reuni), Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que concentrou a maior parte dos recursos. PNAES estava sob responsabilidade da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e financia as seguintes bolsas: Permanência, Instrutor, Mobilidade, Auxílio Alimentação e Auxílio Moradia. As bolsas tinham um valor individual de R\$ 315,00. Cf. informativo Notícias da UFPR, junho, 2010.

Psicologia, Ciências Sociais⁶⁰, Pedagogia, Nutrição, para citar os exemplos que temos notícias. A formatura dos primeiros cotistas teve um valor simbólico tal que mereceu uma matéria no informativo interno⁶¹. Intitulada: “primeiros cotistas da UFPR começam a se formar este ano e contam história de superação e vitória”, a matéria contou com o depoimento de dois estudantes: o aluno Tiago de Paula, então no quinto ano do curso de Engenharia Florestal, e a aluna Veridiane Cíntia Souza Oliveira, então formanda do curso de Pedagogia em março de 2009. Ambos relataram os desafios (dificuldade financeira e deficiência na formação escolar, entre outros) que tiveram que vencer para permanecer nos cursos. Contudo, mostraram também evidências de bom desempenho nos respectivos cursos, já que tinham reais perspectivas de continuação dos estudos na pós-graduação (HOSHIGUTI, 2009).

A matéria descreveu o contexto acadêmico enfrentado pelos alunos cotistas da seguinte forma, “alunos novos que haviam entrado por um sistema diferente e que causou grande polêmica no ano de 2004. Conviveram com outros estudantes cotistas ou não – alguns a favor e outros contra as cotas” (HOSHIGUTI, 2009, p. 8). Em outra parte a matéria informa que Tiago e Veridiane “atenderam prontamente ao pedido de entrevista”, pois eles faziam parte dos cotistas que defendiam o “sistema de cotas abertamente”. Segundo depoimento dos próprios estudantes, “muitos cotistas ‘se escondem’, não revelando que entraram na universidade por esse sistema, por medo de sofrerem discriminação” (HOSHIGUTI, 2009, p. 9). Parece-nos que esses depoimentos apontam indícios de um contexto acadêmico bastante hostil para os cotistas raciais. Este fato talvez constitua bom motivador para o estudo do cotidiano da política de cotas da UFPR. Antes, porém, vale relatar a situação de tensão que acompanhou a implantação das políticas de ações afirmativas na UFPR, desde 2004.

O contexto de implementação das políticas de ações afirmativas da UFPR foi marcado por tensão. Como ressaltado por Silva (2008) a própria “protelação” do processo de discussão no ano que antecedeu a votação no Conselho Universitário (COUN) foi uma “estratégia” para dificultar a implantação da política. Além disso, a própria votação parece ter sido pouco consensual, pois a proposta de manter independência entre a reserva de vagas para negros e para escola pública foi aprovado por um voto de diferença (SILVA, 2008). O clima que envolveu o debate sobre cotas na UFPR, e que extrapolou o espaço da universidade, pode ser constatado no depoimento de um integrante do Movimento Social Negro de Curitiba, coletado por Souza (2007):

⁶⁰ O autor deste estudo participou da formatura de duas alunas cotistas raciais do curso de Ciências Sociais em abril de 2010.

⁶¹ Cf. informativo Notícias da UFPR, março, 2009.

As pessoas não lembram, fomos nós que fizemos ações, pressionamos, fizemos vigília durante a noite, passamos frio, fizemos ato... a imprensa só falava mal das cotas para negros e ainda hoje as pessoas falam mal das cotas. Cotas para quem? Só falam mal das cotas para negros [...]. Alguém acha que o conselho que era composto só de brancos aprovaria cotas para negros sem aprovar cotas para brancos pobres? Nós negros lutamos e ainda levamos os brancos pobres para a universidade (integrante do Movimento Negro *apud* SOUZA, 2006, p. 315).

Esse depoimento corrobora o estudo sobre a cobertura da imprensa do processo de implantação da política de cotas na UFPR, basicamente os jornais: *Gazeta do Povo* e *O Estado do Paraná*. Segundo Silva (2008), com alguma diferença nas abordagens, o primeiro mais parcial que o segundo, ambos os jornais focaram as ações judiciais contra a Universidade. Enquanto *O Estado do Paraná* teve uma tendência a explicitar melhor as vitórias judiciais da UFPR, a *Gazeta do Povo* teve uma tendência mais econômica nestas informações. Silva (2008, p. 184) apresenta uma lista de manchetes que ilustra o tom da cobertura jornalística. No jornal *O Estado do Paraná*: “Justiça obriga UFPR a matricular candidato”; “Justiça coloca aluna na Universidade Federal”; “Justiça Federal dá nova liminar para candidato não-cotista”; “Aluna excluída pelas cotas ganha vaga na justiça”; “Determinada busca e apreensão de lista na UFPR”. Já no jornal *Gazeta do Povo*: “Justiça obriga UFPR a aceitar matrícula”; “Justiça ordena matrícula de candidato na UFPR”; “Candidato ganha vaga na UFPR”; “Afro-Atitude é ‘panela’ de cotistas para melhorar auto-estima”; “Cotistas negros não preenchem nem metade das vagas na UFPR”.

Pode-se notar que a cobertura do jornal *Gazeta do Povo* teve também as cotas raciais como alvo. Silva entende que esse tipo de cobertura focado num único aspecto pode ser denominado de “jornalismo de cruzada”, ou seja, um jornalismo com “objetivos determinados” que busca “dar aspectos de espetáculo ao tema e assim operam a construção social de ‘problemas’” (SILVA, 2008, p. 184 grifo do autor).

Depois de alguns anos de implementação da política de cotas na UFPR, não constatamos mais um clima de tensão abertamente instalado. Contudo, percebemos uma tendência de “inércia” no que se refere aos cotistas raciais, ou seja, há um silenciamento sobre as especificidades desses cotistas. Assim como constatado por Souza (2007), não temos informação de mudança no projeto político pedagógico ou curricular em nenhum Setor da Universidade. As atividades acadêmicas e culturais que contemplam os cotistas raciais parecem estar concentradas no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e nos Setores de Educação e de Ciências Humanas, Letras e Artes. Além disso, a organização espacial da Universidade,

dispersa em vários campi pela cidade de Curitiba, pode representar uma dificuldade na circulação de ideias e informações, bem como na constituição de espaços de socialização.

A nosso ver, o silenciamento e o isolamento contribuem para o processo de invisibilidade dos cotistas raciais na UFPR. E isso pode vir a coincidir com uma característica da própria sociedade brasileira e, sobretudo, curitibana que, apesar de atribuir à cidade o título de “capital das etnias”, tem uma tendência histórica de “exorcizar a presença negra” a partir do discurso sobre as suas “origens européias”.

O racismo curitibano possui este aspecto peculiar, ele invisibiliza uma parte significativa de sua população e assim não há por que, com ela, se preocupar uma vez que inexistente. O mais curioso e também perverso é que esta configuração perpassa quase todos os agentes e grupos sociais, inclusive aqueles que supostamente se opõem ao discurso dominante (MORAES, 2002, p. 107),

A universidade não está isenta da influência dos valores culturais da sociedade em que está inserida. Portanto, na UFPR percebe-se ainda um desconforto no discurso que se refere às políticas de cotas. Essa percepção pode ser verificada na resposta do atual Reitor em entrevista⁶² a uma rádio da cidade de Curitiba em 2010. Perguntado sobre as cotas, ele respondeu da seguinte forma:

Reitor – [...] Primeiro que é um tema controverso, este tema das cotas. Como você sabe que está no Supremo para haver até uma deliberação do Supremo sobre a continuidade ou não das cotas. Mas eu como reitor, tenho que aplicar a política que está em vigor na nossa Universidade. Está previsto uma revisão, mas ainda faltam alguns anos pra que se faça uma revisão e uma discussão até pensando isso...

Jornalista – mas o senhor pessoalmente é a favor ou contra?

Reitor – nós temos aplicado as cotas porque eles estão em vigor...

Jornalista – pessoalmente reitor, o senhor é a favor ou contra?

Reitor – no momento eu sou a favor das cotas. Eu acho que nós temos que ter as cotas sociais e as cotas raciais na Universidade. É... Podemos até mudar de ideia a partir de outras informações que venham ao longo do período...

Este diálogo parece sugerir ainda um clima de desconforto com relação a política de cotas, mesmo depois de seis vestibulares e da formatura dos primeiros alunos cotistas raciais e sociais. Assim, não podemos desconsiderar a variável cultural na abordagem de temas como PAA. Isso é ainda mais importante quando abordamos a reservas de vagas para negros.

⁶² Entrevista concedida à jornalista Joice Hasselman em 29/03/2010. Disponível em <<http://blogdajoice.com/joyce/?cat=3>>. Acesso em 10/09/2010. Transcrição do autor.

4.1 Método de investigação

Nosso foco de abordagem é a política de cotas raciais da UFPR. Assim, procuramos interpretar a política de reserva de vagas para negros (cotas raciais) tendo como perspectiva compreender o processo de integração de cotistas negros à instituição, bem como a sua permanência. Para tanto, partimos da noção de universidade entendida como um “universo institucional e simbólico” representado pelas “diversas estruturas institucionais, relações de poder, sistemas de pensamento, mecanismos disciplinares, identidades (sociais, acadêmicas e profissionais) e interações sociais” (PINTO, 2006, p. 140). Além disso, procuramos relacionar também o processo “microsocial”, que é o contexto social da UFPR, com o “macrossocial”, que é a cultura e o padrão de relações raciais existente na sociedade brasileira. Dessa forma, objetivamos compreender possíveis impactos positivos e/ou negativos das PAA na melhoria da condição de vida do grupo social negro no seu conjunto.

Tendo como desafio captar as implicações da política em execução. Utilizamos um método que possibilitasse coletar dados e informações no cotidiano. Para isso, a abordagem escolhida para o pretendido neste trabalho foi qualitativa. Nossa tarefa foi fazer um levantamento de dados e indícios das condições existentes e necessárias para a permanência bem sucedida (ou não) dos beneficiados da política de cotas raciais da UFPR.

Assim, nosso procedimento foi bastante parecido com o das abordagens qualitativa ou naturalista descritas por STAKE (1983) e POUPART (2008). Stake descreveu o significado da palavra “naturalista”.

[...] ‘natural significa que o sujeito não foi orientado a dirigir sua atenção para um estímulo ou para uma resposta’[...]. Desejamos afirmar que os sujeitos são observados em sua atividade habitual, em seu habitat usual e, ainda, que relataremos nossas observações usando uma linguagem não-técnica, palavras e conceitos já familiares aos nossos leitores (STAKE, 1983, p. 6).

Nesse sentido, *natural* informa sobre o comportamento, tanto dos sujeitos estudados como dos pesquisadores no processo de pesquisa. Mas essa forma de abordagem não é aleatória, ou seja, sem parâmetros interno de organização e desprovida de rigor científico. Numa discussão sobre problemas epistemológicos da pesquisa naturalista, Stake (1983) distingue as diferentes generalizações possíveis na pesquisa quantitativa e na pesquisa qualitativa. Enquanto a primeira possibilita generalização do tipo formal, a segunda possibilita generalização do tipo naturalista, ou seja, “interpretativo” ou “intuitivo”. A partir de um

esquema, ele apresenta os dois caminhos epistemológicos da percepção ao conhecimento. Para o nosso objetivo nesse trabalho, que é compreender os aspectos epistemológicos e metodológicos da pesquisa qualitativa, vamos citar resumidamente o caminho epistemológico qualitativo que segue os seguintes passos: a) Perceber o fenômeno; b) Isolar caso; c) Observar sequências e contexto; d) Observar, entrevistar, registrar; e) Determinar padrões, selecionar, classificar; f) Triangular, validar, reinterpretar; g) Compreender com base em particularidades e experiências (Generalizações naturalistas ou singularidades) (STAKE, 1983, p. 20-21).

Dessa forma, um estudo de caso não tem a pretensão de chegar a uma generalização formal, válida universalmente, mas constituir-se um dado de comparação. A cientificidade desse tipo de trabalho pode ser alcançada através da disciplina metodológica. Stake (1983) nos informa que “os estudos de caso podem ser conceituados em termos de *limites* do caso, *problemas* (issues) do estudo e *padrões* nos dados” (STAKE, 1983, p. 11). Os limites do caso, segundo Stake, devem merecer maior atenção, já que “muito do significado do caso é encontrado em suas extremidades, tendo em vista a influência especialmente exercida por elementos circundantes por seu contexto” (STAKE, 1983, p. 11). Quanto aos problemas, eles podem funcionar como “organizadores conceituais”, pois “os assuntos ou questões para indagações possuem componentes de valor e são potencialmente contenciosos” (STAKE, 1983, p. 12). Já os padrões “são regularidades que nos possibilitam um discernimento sobre a natureza do problema” (STAKE, 1983, p. 12).

Outro aspecto apontado para garantir o rigor científico da pesquisa de tipo qualitativo ou naturalista é a triangulação entre o caso, a literatura e a interpretação do pesquisador. Sobre esse aspecto, Stake comenta o seguinte:

Os pesquisadores naturalistas sugerem um sentido diferente de missão e um conjunto diferente de percepção. A esperança centra-se na confiança de que descrições naturalistas serão úteis, especialmente se a validade basear-se na triangulação e numa revisão dialética (STAKE, 1983, p. 7)

Assim, nosso principal método de pesquisa é a *entrevista de tipo naturalista* com alunos e alunas negros que ingressaram pela política de cotas raciais na UFPR. Desta forma, os alunos cotistas raciais constituem-se como “informantes-chaves” ou “testemunhas privilegiadas” (POUPART, 2008 p. 222). Consideramos que eles têm a melhor percepção da política de cotas raciais em desenvolvimento na UFPR, pois são pessoas que vivenciam ou vivenciaram cotidianamente a experiência de serem alunos cotistas raciais no interior desta instituição. Estas entrevistas, de tipo naturalista, não tiveram a pretensão de compreender a

política de reservas de vagas da universidade objetivamente, mas o seu sentido através da interpretação dos alunos.

Poupart (2008), ao descrever os dois argumentos de ordem metodológica a favor da entrevista qualitativa, informa que além desta evidenciar o ponto vista dos atores, também que esse tipo entrevista constitui “um meio eficaz” para obter informações “sobre as estruturas e o funcionamento de um grupo, uma instituição [...]” (POUPART, 2008, p. 222). E complementa:

O entrevistado é visto como um informante-chave capaz precisamente de ‘informar’ não só sobre as suas próprias práticas e suas próprias maneiras de pensar, mas também – na medida em que é considerado como ‘representativo’ de seu grupo ou de uma fração dele – sobre os diversos componentes de sua sociedade e sobre seus diferentes meios de pertencimentos. Nesta última acepção, o informante é tido como uma testemunha privilegiada, um observador, de certa forma, de sua sociedade, com base em quem um outro observador, o pesquisador, pode tentar ver e reconstruir a realidade (POUPART, 2008 p. 222).

Dessa forma, processaremos nossa análise tendo como principal fonte de informação depoimentos de alunos cotistas raciais. Nosso pressuposto é de que esses alunos têm muito a informar sobre o cotidiano da universidade, bem como sobre o funcionamento e o sentido da política de cotas raciais da Universidade.

4.2 Análise das informações

A política de cotas raciais foi implantada na UFPR em 2005. Por isso, priorizamos, para as entrevistas, alunos cotistas raciais que ingressaram nos anos 2005 e 2006. Isso porque acreditamos que os alunos cotistas raciais ingressantes nesses anos tivessem mais a dizer sobre a política, pois já haviam concluído ou estavam em fase de conclusão de seus cursos. Tivemos duas dificuldades para contatar os informantes. Primeiro foi a ausência de informações oficial, devido ao sigilo sobre os alunos cotistas vigente na Universidade. Outro foi o fato da Universidade estar dispersa em diferentes campi pela cidade de Curitiba. Este fato dificultou o contato com informantes de outros setores, já que estávamos sediados no campus de Ciências Humanas e Sociais. Um fator remediador de tais dificuldades foi nossa presença em vários espaços da Universidade diariamente, tais como no Restaurante Universitário, na Biblioteca e no NEAB, pois como dispúnhamos de bolsa de estudo com dedicação exclusiva, tivemos a oportunidade de frequentar esses espaços com mais intensidade. Assim, foi possível contatar estudantes de outros cursos e campi.

Dessa forma, utilizamos a dinâmica da “bola de neve”, que consiste na indicação de outros informantes pelos próprios informantes, bem como por outros estudantes. A convivência com os estudantes do NEAB permitiu-nos acessar uma lista de *e-mails* de cotistas raciais que participaram do Projeto Afroatitude em 2005. Alguns desses estudantes ainda desenvolviam atividades no Núcleo e estavam no período de formação, outros já haviam concluído seus cursos. Contudo, diante do convite para concessão de uma entrevista todos atenderam prontamente. Dessa forma, entrevistamos alunos cotistas raciais de vários cursos compreendendo os critérios de concorrência e de prestígio social da seguinte forma: maior concorrência (Medicina, Direito, Psicologia e Nutrição) e menos concorridos (Engenharia Civil, Ciências Sociais e Pedagogia) na UFPR⁶³. Com relação à cobertura dos setores da UFPR, os informantes estão ligados aos seguintes setores, conforme dados na tabela abaixo.

TABELA 7 – INFORMANTES SEGUNDO O CURSO E SETOR

Nº	Sexo	Curso	Setor
2	F/F	Ciências Sociais	Ciências Humanas
1	F	Pedagogia	Educação
1	M	Engenharia Civil	Tecnologia
3	2F/M	Psicologia	Ciências Humanas
1	F	Nutrição	Ciências da Saúde
1	M	Medicina	Ciências da Saúde
1	F	Direito	Ciências Jurídicas

FONTE: Autor

Como mostra a tabela, entre os informantes, sete são do sexo feminino e três do sexo masculino. Quanto à faixa etária a maioria tem entre 23 aos 25 anos (oito pessoas), e duas na faixa dos 26 aos 29 anos. Com relação à identificação, quatro pessoas se identificaram como “negras”, duas como sendo “preta/negra”, duas como sendo “pretas” e duas como sendo “pardas”. A partir da auto-identificação pode-se inferir um possível processo de construção da identidade, já que mais da metade dos estudantes usaram a classificação bipolar proposta pelo movimento social negro. Esse fato pode ser evidenciado na justificativa de uma aluna:

⁶³ A referência para estabelecermos esta classificação foi a relação candidato/vagas dos vestibulares 2005, 2006 e 2007 divulgado pelo Núcleo de Concursos da UFPR. Disponível em <http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2010/center_2010.htm>. Acesso em 15/09/2010. O curso de Engenharia Civil enquadra-se entre os cursos menos concorridos nesta Universidade, mas como geralmente acontece na sociedade brasileira, na UFPR esse curso mantém simbolicamente o “prestígio social” devido ao fato de pertencer ao Setor de Tecnologia, ou seja, ele está inserido entre cursos de elevada concorrência e sediado no campus do Centro Politécnico bastante prestigiado na UFPR.

Eu nem lembro com certeza se foi pardo que eu coloquei na época [do vestibular], que seja até o mais provável. Porque as questões deixavam a gente assim com bastante dúvida e sei que deixa com bastante dúvida [...] no projeto de extensão sobre as políticas afirmativas, trocar experiências com os colegas cotistas, é... hoje eu tenho bem claro isso. Então, se eu tiver que preencher qualquer ficha, qualquer coisa, eu com segurança eu coloco negra ou preta [...]. (Aluna de Nutrição, 23 anos).

A maior parte das entrevistas aconteceu no NEAB, além de uma realizada na Casa do Estudante Universitário e duas realizadas no local de trabalho dos informantes. Para garantir o caráter ético da pesquisa, todos os informantes tomaram ciência dos procedimentos e finalidade da pesquisa e assinaram o termo de autorização para o uso do seu depoimento. As entrevistas tiveram duração média de 40 minutos e foram desenvolvidas de forma naturalista a partir de um roteiro básico. A constituição de tal roteiro teve como objetivo possibilitar que os informantes falassem da suas trajetórias como estudantes universitários na UFPR sem, contudo, desprezar as experiências de vida anteriores a essa fase. Dessa forma, nosso principal objetivo foi tentar identificar no âmbito da Universidade evidências de possibilidades (ou não) da formação intelectual desses estudantes negros(as).

Assim, a pergunta fundamental que orientou nossas entrevistas foi a seguinte: quais são as condições existentes e necessárias para a formação intelectual dos alunos negros que ingressam pela política de inclusão racial na UFPR? Nossa hipótese é que o ingresso na universidade constitui uma possibilidade, mas não necessariamente a garantia da formação intelectual. Partimos do pressuposto que esse processo não acontece naturalmente, ou seja, precisa ser direcionado estrategicamente por uma política educacional. Nessa perspectiva, retomamos a proposta de escola unitária feita por Antonio Gramsci para a Itália no início do século XX. Tal proposta tinha como objetivo possibilitar que as pessoas dos grupos sociais subalternos tivessem também uma formação escolar capaz de as transformarem em “governantes”, mesmo que potencialmente.

Com tal finalidade, Gramsci sugeriu, em sua proposta de escola unitária, algumas *mediações* necessárias para a educação escolar de pessoas oriundas dos grupos sociais subalternos que a caracteriza, ao mesmo tempo, como formativa e emancipatória. Assim, esse autor aborda condições que cobre várias dimensões da vida humana, tais como as condições materiais, sociais, culturais e simbólicas.

Assim, para procedermos à análise dos depoimentos utilizamos as *mediações* implícitas na proposta de escola unitária de Gramsci. Essas mediações, nesse estudo, foram tomadas como *condições existentes e necessárias* para uma trajetória acadêmica que vise uma

formação intelectual. Ou seja, elas foram constituídas em categorias analíticas para refletirmos sobre os sentidos da política de cotas raciais da UFPR. São elas: 1) *a econômica* (educação custeada pelo Estado, estrutura como dormitórios, biblioteca, refeitório, etc.); 2) *a social* (vida coletiva e regime de cooperação no ambiente escolar); 3) *a cultural* (currículo que contemple a formação humanista e filosófica e método que articule educação com instrução); e 4) *a simbólica* (modelos referenciais e hábitos de estudo, etc.) (GRAMSCI, 2006b).

Nossa proposta é verificar se tais mediações aparecem e como aparecem nos depoimentos de estudantes negros e negras que ingressaram na UFPR pelo sistema de inclusão étnico-racial (política de cotas raciais).

4.2.1 Mediação Econômica

Com relação à condição econômica, os depoimentos mostram que esta condição tem um impacto bastante significativo na trajetória acadêmica dos estudantes. Apesar de alguma variação, nos relatos percebemos a condição de “fragilidade econômica” como padrão. Como já mencionamos acima, essa condição, com relação aos alunos cotistas raciais, não caracteriza uma novidade. Ela foi destacada em pesquisas realizadas na própria UFPR (SOUZA, 2007) e em universidade como a UERJ (PENHA-LOPES, 2008).

Notamos que essa fragilidade econômica pode variar quanto ao seu impacto na trajetória acadêmica dos alunos cotistas raciais das seguintes formas: 1) de acordo com a situação social do aluno, por exemplo, se mora e/ou recebe ajuda da família, se ele é responsável pela própria manutenção, etc. e 2) de acordo com o curso universitário, por exemplo, alunos de cursos como medicina necessitam de mais recursos para a manutenção dos estudos que os alunos de ciências sociais.

Assim, constatamos dificuldades econômicas nos depoimentos que vão desde a necessidade de recursos para o custeio dos estudos, ou seja, recursos para fotocópias, transporte, alimentação, entre outros, até a necessidade de recursos para a própria manutenção pessoal, como foi evidenciado no relato que segue:

Então foi muito importante essa inserção desde cedo em pesquisa e, especificamente, quando eu tive que optar na metade do curso ou eu largava o curso e ia trabalhar 8 horas ou investia na finalização do curso. Então nesse momento eu sentei com o orientador e ele falou: “Não, vamos investir na sua graduação”, e aí eu larguei o bar e os *freelance* para trabalhar com a iniciação científica propriamente dita. E essa decisão foi um divisor de

águas porque em 2007 eu larguei totalmente a faculdade por não conseguir conciliar. E aí [...] me indicou para vários outros tipos de atividade como monitora para eu conseguir suprir a minha questão financeira (Aluna de Ciências Sociais, 29 anos).

Outra forma de evidenciar a fragilidade econômica foi em depoimentos de alunos de cursos que exigem um dispêndio maior em termos de tempo, de materiais e de atividades extracurriculares. Essas necessidades são características dos cursos das áreas mais técnico-científicas e de período integral, como aparece no relato do aluno da Medicina:

Eu dividiria meus gastos entre assim... aquilo que é sobrevivência, pra me manter aqui: daí, aluguel, alimentação. E daí tem os outros gastos que é pros cursos fora que eu faço. Os gastos de moradia, de alimentação, isso eu não pago nada. Eu moro aqui na Casa do Estudante Estadual do Paraná com bolsa da Federal. Não pago nada. E eu ganho também a bolsa permanência, então a gente desenvolve atividade e ganha esta bolsa. Atualmente como eu to fazendo internato, que é um período de atividade prática e eu fico doze horas no hospital; esta semana, por exemplo, eu entrava sete da manhã e saía sete da noite e não tem como eu desenvolver as atividades e daí a gente acabou conversando com o pessoal da AE, Assuntos Estudantis, eles me liberaram do serviço, eu to ganhando a bolsa permanência sem precisar fazer nada. Antigamente eu desenvolvia atividade, já fiz vários projetos de extensão e ganhava essa bolsa permanência em troca destes projetos. [...] (Aluno de Medicina, 24 anos).

Em outro trecho do depoimento continua o aluno:

[...] é pressuposto que você vai ter dinheiro pra comprar estetoscópio, pra comprar livro, pra comprar calça branca, sapato branco quando eles pedirem. Atualmente [...] além destes gastos básicos, eu tenho gastos fora da faculdade também. Eu preciso fazer curso fora, porque se eu não me igualar ao pessoal que tá saindo da faculdade junto comigo, pessoal que tem dinheiro pra pagar curso extra além da faculdade, eu não vou conseguir passar na prova de residência, porque a concorrência é muito grande (Aluno de Medicina, 24 anos).

Os depoimentos apontam para a necessidade de apoio financeiro oriundo de bolsa permanência, estágios (aluna do curso de Direito) e de trabalho para os custeios dos estudos e para a manutenção pessoal. Além disso, quase a totalidade dos alunos relatou que fez uso intensivo da estrutura universitária, como por exemplo, a Casa do Estudante Universitário, as Bibliotecas, os Laboratórios de Informática e os Restaurantes Universitários.

Então sempre utilizei a estrutura da universidade para fazer meus trabalhos acadêmicos. Só não morei na casa do estudante, mas restaurante universitário, biblioteca sempre retirava livros da biblioteca porque eu

nunca tinha livros, os laboratórios de informática embora o meu curso não tivesse, eu usava o laboratório de humanas. Depois que eu entrei no NEAB eu fazia meus trabalhos acadêmicos aqui no núcleo e sempre fui bolsista. Então, bolsista permanência, bolsista extensão e pesquisa, Fundação Araucária e Iniciação Científica. Então eu passei por todos os estágios de bolsas de auxílio ao aluno. (Aluna de Ciências Sociais, 29 anos).

Esta mesma realidade aparece no depoimento do aluno de Medicina:

A biblioteca to sempre lá também, livros emprestados. Os livros são caros, são muito grandes os livros. Não dá pra comprar todos os livros não, a gente compra assim os mais importantes, mais necessários. Mas aqueles que são de especialidades assim a gente pega emprestado. Tem no HC, eles estão até renovando, comprando uns livros novos lá, mas a biblioteca na época que eu cheguei no HC era bem ruinzinha. Ela tinha pouco livro novo assim, sabe... Então foi difícil conseguir acompanhar com literatura atualizada aquilo que os professores estavam dando em aula. Ah! Estudei um tempo no Celin também, fiz um semestre com bolsa [...] (Aluno de Medicina, 24 anos).

A importância da condição econômica para o desempenho escolar, de certa forma, já é consenso entre os gestores e pesquisadores brasileiros. A prova disso é que, nos últimos anos, o governo brasileiro tem aumentado o repasse de recursos para investimentos, não somente para melhoramento da estrutura, mas também para o custeio da permanência dos alunos em situação de fragilidade econômica na UFPR, como descrevemos anteriormente⁶⁴ (tópico 4). Assim, esta política do governo brasileiro para o ensino superior tem beneficiado também os alunos negros que ingressaram pela política de cotas raciais. Contudo, parece-nos que política de assistência com recorte estritamente socioeconômico permanece insensível às diferentes especificidades dos alunos, como por exemplo, as que acabamos de apontar a partir dos depoimentos.

Apesar disso, o aumento de recursos financeiros para custear a política de permanência tem repercutido, de alguma forma, na trajetória e na percepção dos alunos que necessitam de tal suporte, como podemos notar no relato que segue:

[...] a universidade tem melhorado muito nesta parte da assistência, na permanência do aluno na faculdade. Isso daí é imprescindível pra ajudar na melhoria da condição social, como se fosse um trampolim de classes. Ajuda muito você a adquirir um conhecimento, a adquirir cultura e trazer isso tudo pra sua família, pra aquele pessoal que ficou lá. Depois que eu me formar minha ideia é ajudar minha irmã a se formar, ajudar meu irmão e aí vai. É uma corrente... E começa tudo aqui na faculdade. Se tem uma bolsa

⁶⁴ Cf. informativos Notícias da UFPR, abril/2009; abril/2010; junho/2010.

permanência isso aí eu acho que ajuda pra caramba, se tem uma bolsa alimentação, se tem uma bolsa moradia isso aí ajuda pra caramba. Isso permite que a gente consiga se igualar aos outros, aquilo que eu gastaria aqui pra comer ou pra pagar pra mora, eu consigo investir na minha educação, pra me aprimorar ainda mais. Então isso aí me ajuda a não ficar pra trás na concorrência (Aluno de Medicina, 24 anos).

A situação de fragilidade econômica revelada nos depoimentos corrobora as preocupações apontadas por Gramsci na sua proposta de escola unitária. Pois, se levarmos em consideração que a possibilidade do sucesso escolar passa por investimentos nos meios (estrutura adequada), bem como nas próprias pessoas (funcionalidades humanas e sociais), parece-nos evidente uma relação direta entre educação e econômica. Assim, para os negros brasileiros uma educação superior que tenha como perspectiva a formação intelectual somente poderia ser viabilizada economicamente pelo Estado, pois a desvantagem econômica desses grupos sociais revela-se também na dificuldade de disponibilizarem de recursos financeiros para investir no desenvolvimento educacional de seus filhos, já que em sua maioria encontra-se no nível da subsistência.

4.2.2 Mediação Social

Passemos, então, às condições sociais, ou melhor, à condição de sociabilidade. De acordo com os relatos, o contexto social da UFPR pode ser analisado em duas perspectivas de relações segundo nossa proposta: 1) a relação dos alunos cotistas raciais com os colegas; e 2) a relação dos alunos cotistas raciais com os professores. Este segundo tipo de relação é particularmente importante, pois a “filiação” do estudante a um/a professor/as ganha centralidade na configuração de universidades como a UFPR. Por um lado, porque a organização curricular com base em disciplinas pode dificultar, para alguns alunos, a constituição de relações de estudo mais sólidas com outros colegas, por outro, porque a relação com um/a professor/a pode significar a inserção em uma pesquisa, em um “sistema de pensamento” e em uma rede de relação social dentro e fora da universidade.

É preciso ressaltar, primeiramente, que o contexto social da UFPR descrito nos depoimentos sugere, se não de uma “tensão latente”, pelo menos uma situação de desconforto para os alunos cotistas raciais. Aliás, essa mesma constatação foi apontada por dois alunos em matéria do jornal interno da Universidade, como mencionamos anteriormente (tópico 4). Nesse caso, parece-nos possível fazer uma distinção entre aqueles cursos que têm uma maior quantidade de alunos cotistas raciais, portanto, uma maior homogeneidade socioeconômica

entre os estudantes (Curso de Ciências Sociais, por exemplo) e aqueles com uma menor quantidade de alunos cotistas raciais e, portanto, com menor homogeneidade socioeconômica (Curso de Medicina, por exemplo). No primeiro caso, a manifestação do desconforto apareceu numa espécie de “conformismo” que se caracteriza numa “aceitação” por parte dos colegas não cotistas e numa tentativa de “diluição” por parte de alguns alunos cotistas raciais. “Os cotistas que eu tenho que são perceptíveis como cotistas raciais, sociais acabam se diluindo. Então, a questão racial não é posta. Tem pouquíssimas pessoas que se colocam como alunos cotistas [...]” (Aluna de Ciências Sociais, 29 anos). Mas também podendo chegar até a desistência como nos foi relatado por uma aluna: dos cinco alunos cotistas raciais da sua turma no curso de economia “nenhum deles conseguiu concluir o curso [...]” (Aluna de Pedagogia, 24 anos).

Talvez a forma mais comum de tensão racial na sociedade brasileira e, também, na Universidade são as formas veladas e sutis. Essa tensão velada e sutil parece funcionar através de comentários, gestos, indiferenças e desautorizações, mas de forma indireta. No relato da aluna, podemos notar a ocorrência desse processo num ambiente de formação de “operadores da lei”, como é o caso da faculdade de direito.

Não dá pra pensar que a gente vive num país das maravilhas, eu acho que o racismo não deixa de existir dentro da Universidade, então o racismo existe dentro da Universidade como fora da Universidade. Não é porque as pessoas entram na Universidade que elas deixam de ser racistas. Eu nunca tive aqui dentro do curso de direito nenhuma situação explícita assim de racismo, ninguém nunca foi ofendido, pelo menos não na minha turma [...]. O que a gente tem que é a característica do racismo brasileiro, é o racismo velado, então as pessoas olham diferente, às vezes falam que você é cotista, então a gente assim... mas nunca foram situações fortes, desanimadoras, mas coisas assim veladas como essa própria, digamos assim, não adesão, essa aversão que as pessoas têm dessa questão racial. Não, a gente não quer discutir isso [...]. Mas nunca presenciei, graças a Deus, nunca presenciei nada muito forte assim, nenhuma resistência, talvez porque as pessoas não tinham coragem de falar. (Aluna de Direito, 25 anos)

No segundo caso, essa tensão revelou-se de forma mais aberta, ou seja, através de comentários diretos:

[...] o pessoal, eles vinham comentando que o aluno cotista não vai conseguir acompanhar a faculdade. Os cotistas indígenas não conseguiram acompanhar meu curso, então tiveram... Parece que até acabou as cotas pra indígena no meu curso porque eles não conseguiam acompanhar o curso depois que entravam. Os cotistas sociais, aí eu não tenho muito contato, mas eles não eram muito questionados não. Quem era mais questionado mesmo

eram os cotistas negros. Pela condição de muitas vezes os negros terem a condição de pagar um cursinho, enfim, ter uma cultura boa, não serem culturalmente prejudicados pela condição. As pessoas questionam neste ponto. E muitas vezes, pessoal nas conversas: “ah eu sou contra as cotas pra negros”, “eu acho que os negros eles passam e acabam não conseguindo acompanhar” (Aluno de Medicina, 24 anos).

E continua o aluno:

Teve uma situação que me marcou no curso: foi uma vez eu estava no ambulatório de ginecologia e um professor meu chegou na sala e surgiu uma discussão de cotas, aí falou que Lula estava dando Bolsa Família... O professor comentou: “agora aqui na Federal o governo não gosta muito dos brancos daí tá entrando bastante negro”. Daí a paciente que tava sentada na maca: “É verdade! Você é o primeiro médico negro”. Ela era uma negra que estava deitada na maca. “É a primeira vez que eu vejo um médico negro aqui no hospital, parabéns! Espero que você continue e que seja orgulho para nossa condição”. Aquilo dali me chamou a atenção e eu percebi que o professor não era muito a favor disso não. Então, foi uma situação, na prática, que eu vi que não me agradou não. Eu achei muita falta de tato do professor, ser daquele jeito (Aluno de Medicina, 24 anos).

O contexto social relatado pelos estudantes negros na UFPR parece coincidir com o mesmo contexto evidenciado no estudo de Penha-Lopes (2008) e, também, no curso de medicina apresentado por Pinto (2006). Assim, é possível inferir que a *estigmatização* dos alunos cotistas raciais no “contexto social de tensão” da universidade pode constituir numa variável explicativa para as manifestações aparentemente contraditórias. Ou seja, a situação de desconforto dos alunos cotistas raciais pode explicar tanto o fato de muitos alunos cotistas raciais serem desfavoráveis as cotas raciais – como relatado pelos dois estudos acima citados – como o fato de muitos se “diluírem” (esconderem sua condição de alunos cotistas raciais) no interior da UFPR, como foi relatado pelos estudantes em nosso estudo.

No que se refere ao relacionamento com outros colegas, os depoimentos apontam para experiências diferentes. Assim, nessa situação, não podemos desconsiderar o fator da personalidade de cada aluno. Contudo, ao relatarem suas práticas de estudo, alguns alunos fizeram referências a colegas: “No meu curso, eu nunca participei de grupinho fechado, era mais questão individual mesmo. Eu e essa amiga éramos nós que fazíamos os trabalhos juntas, num tinha mais um outro, uma outra esfera. Nunca fui de sair pra ir a bar, estas coisas [...]” (Aluna de Ciências Sociais, 27 anos). Em outro relato nota-se também a influência da condição socioeconômica no contexto social do curso:

Mas o pessoal com quem eu mais convivo, com quem eu mais saio, é o pessoal da faculdade mesmo. São os meus amigos de faculdade. Tem três amigos ali que a gente acaba convivendo mais, um que mora aqui perto, tem dois que moram no Portão. A gente é bem amigo assim. Não é assim o pessoal da *reality society*, não. Pessoal simples assim [...] (Aluno de Medicina, 24 anos).

Contudo, o impacto do contexto social na formação intelectual dos alunos negros pode ser constatado na suas relações com os professores dos cursos. Nesse caso, consideramos basicamente a “iniciação científica” como a vinculação mais significativa nesse sentido. Notamos, através dos relatos, que os estudantes participaram de várias atividades no decorrer das suas trajetórias acadêmicas, tais como: PET (Programa de Ensino Tutorial), Licenciatura, entre outros. Mas poucos relataram efetiva participação em pesquisa que tivessem um desdobramento para suas vidas acadêmicas.

Isso pode ser evidenciado nos depoimentos de várias formas. Uma evidência foi notada no relato de participação em pesquisa que não tinha vínculo com o projeto de formação pessoal. Este é o caso do estudante de medicina que relatou ter interesse em especializar-se nas áreas de “oncologia” ou “neurocirurgia”, mas participou de uma pesquisa sobre uma doença reumatológica:

Mas até o final do ano passado eu participava de um grupo de pesquisa de uma doença reumatológica [...], eu participei um ano e meio. Ajudei o professor na tese de doutorado dele e agora está colhendo os frutos, fiquei sabendo que analisaram as moléculas que tinham que analisar do sangue dos pacientes e vão escrever o artigo para mandar. Também já mandei um artigo, meu amigo apresentou no congresso de reumatologia agora esse ano, foi primeiro lugar no congresso (Aluno de Medicina, 24 anos).

No depoimento das duas alunas de Ciências Sociais podemos constatar outras duas evidências. Mesmo sendo um curso mais sensível às questões sociais, os casos evidenciam certo grau de dificuldade para conseguirem orientação científica nos temas de interesses das alunas. No primeiro caso, a aluna participou efetivamente de uma pesquisa, mas com um professor do Setor de Educação da UFPR:

Da sociologia eu fui locada no NEAB, no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, eu sempre fui orientada do professor Paulo Vinicius da Educação, então primeiro como bolsista permanência depois como bolsista de extensão e pesquisa e aí depois iniciação científica. Então com ele, eu [estudei] o negro na mídia impressa do Paraná que analisava os jornais Gazeta, Estado e Tribuna. Então a partir daí fazendo toda a decupagem do banco de dados da Gazeta, especificamente, que eu fiquei responsável por dois anos de 2006 a 2008 cuidando desse banco de dados e aí o resultado

disso foi a iniciação científica e base para a monografia (Aluna de Ciências Sociais, 29 anos).

No segundo caso, a aluna relata, num tom quase de desabafo, a dificuldade que teve para encontrar um orientador para o tema que pretendia desenvolver na monografia e como foi “forçada” a mudar para concluir seu curso:

Eu trabalhei educação e sexualidade e como o professor está inserido nesse contexto. [...] Foi difícil pra eu arrumar este tema de sexualidade porque o meu projeto inicial, pra monografia, eu ia trabalhar os negros na política do Paraná. Esse era o meu projeto de monografia. Só que aí primeiro eu me desiludir com a política dentro do curso porque eu queria fazer na área da política, só que aí eu vi que a política no meu curso era muito elitista e não queria saber de negro na política, entendeu. Daí eu tentei ir pra sociologia com o mesmo tema, também não encontrei como prosseguir no tema na sociologia. Então, eu tive que mudar de tema. Porque a gente precisa ter um orientador pro tema, aí você chega pra duas pessoas diferentes (professores) e apresenta o tema e a primeira palavra que eles falam pra você que é difícil. Te desanima. Já te coloca uma barreira. Então, eu não desisti ainda de talvez fazer um estudo posterior sobre esse tema, porque essa coisa me incomoda, me incomoda bastante. Mas naquele momento eu não tive oportunidade, então eu desisti. Então o meu pré-projeto na aula de metodologia foi esse porque era aquilo que eu queria levar a frente, inclusive com a professora de metodologia eu conversei com ela e ela me indicou os caminhos aí como não tinha muitas pesquisas, essas coisas pra fazer referência e tudo mais, eu fui procurar os professores que supostamente poderiam servir pra isso e não me estimularam no tema. Então um já falou que “não tinha diferença”, “têm poucos, mas as políticas de cotas pra negros na política não fez diferença”, “acho que não é por aí”. Então mostravam uma barreira que a gente já tinha. Então eu desistir deste tema (Aluna de Ciências Sociais, 27 anos).

Esses relatos sugerem um contexto institucional no interior da UFPR em que as relações sociais com alunos e professores parecem bastante desfavoráveis para a formação intelectual dos alunos cotistas raciais. Por um lado, eles apontam para uma tendência que pode significar conformismo, silenciamento e desistência. Por outro, apontam para a dificuldade de “filiação” a uma linha de pesquisa, bem com um cerceamento da liberdade criativa. Assim, podemos inferir que a produção científica na UFPR parece ter uma configuração personalista, ou seja, está vinculada à pessoa dos professores e às redes sociais instituídas a partir dessas. Desta forma, a trajetória acadêmico-científica pode ficar condicionada à sensibilidade político-social (ou não) dos professores, sobretudo para os alunos cotistas negros que desejam pesquisar temas relacionado ao grupo social negro.

O contexto social descrito parece constituir o oposto do que Gramsci pensava para uma educação emancipatória. Gramsci ressaltava a necessidade da vida coletiva e da

cooperação no ambiente escolar como possibilidade de superação das dificuldades educacionais. Contrariamente, percebemos nos relatos uma configuração de universidade centrada no indivíduo e na “produção solo” do conhecimento. Este modelo de configuração parece-nos ser bastante desfavorável para os estudantes oriundos dos grupos sociais subalternos, tendo em vista que por motivos históricos e sociais esses estudantes quase sempre apresentam deficiências em sua formação cultural.

4.2.3 Mediação Cultural

A mediação cultural foi abordada tendo como perspectiva a necessidade de uma formação que articule educação e instrução, além da necessidade de um currículo que favoreça a formação humanista e filosófica. É preciso ressaltar, entretanto, como mencionamos anteriormente (tópico 4), que não tivemos notícia de mudança curricular em nenhum curso da UFPR cuja motivação fosse a implementação da política de cotas raciais. O máximo que constatamos, a partir dos relatos, foram discussões pontuais em algumas disciplinas como antropologia, entre outras. Assim, nosso foco se voltou para deficiências na formação educacional e cultural relatadas pelos estudantes.

Desta forma, nos relatos, constatamos referências a deficiências na formação, de ordem escolar, que requeriam orientação e suporte para serem superadas. Tais deficiências basicamente eram: leitura e escrita de textos científicos e domínio de outros idiomas. A dificuldade de leitura foi relatada, especialmente, pelas alunas do curso de Ciências Sociais. De certa forma, isso é comum, pois a leitura nas áreas de humanas e sociais constitui a principal ferramenta de acesso a teorias e a dados. Esta questão foi apontada em um relato da seguinte forma:

Eu tive muita dificuldade na questão dos formatos dos textos de leituras. Então não era o formato do texto de cursinho com o conteúdo todo mastigado, era o texto entre aspas, dito científico com palavras que eu nunca ouvi falar, com termos técnicos. A maioria dos professores não vai parar para te dizer o que significa. Você tem que ir atrás tem que se virar. Como o perfil dos alunos é de já ter contatos com isso, principalmente quem vem de escola particular, você que é de escola pública que se vire; então foi bem isso que eu senti (Aluna de Ciências Sociais, 29 anos).

Além da dificuldade com a leitura, num outro trecho do depoimento, essa mesma aluna faz referência à necessidade de aperfeiçoamento da escrita e à questão financeira como obstáculo para buscar uma formação complementar:

[...] na verdade eu senti muita falta, principalmente, na questão da produção de texto. Só que daí tem o velho problema da verba. Então entre fazer inglês ou fazer algum curso que tomasse a grana que tava no orçamento, tinha que estudar sozinha e pedir ajuda aos amigos. Então assim não por falta de vontade, mas por falta de condições financeiras. Então sempre que havia possibilidade de fazer um curso de formação gratuito eu tava lá. Eu sei que só pelo núcleo mesmo tudo que aconteceu de palestra, de evento de formação que eu pude participar eu participei, porque eu sabia que era importante para a minha formação (Aluna de Ciências Sociais, 29 anos).

Outra aluna de Ciências Sociais relatou a mesma dificuldade ao nos responder por que não havia feito cursos complementares:

Um pouco por exigência bastante, acho que a gente tem um grande peso nas costas de fazer Ciências Sociais, a gente tem muita coisa pra fazer de leitura. Então daí você acaba ficando um pouco centralizada naquilo e outro pouco acho que por falta de grana também de pagar um curso assim, sabe. (Aluna de Ciências Sociais, 27 anos).

Com relação à necessidade de domínio de outros idiomas, aparece em vários depoimentos, mas notamos com mais evidencia no relato do aluno de Medicina:

Então, a necessidade que a gente tem em saber outra língua, são duas línguas que a gente precisa saber fora o português, é o espanhol que aqui na America Latina é bem importante. [...] E também inglês. [...] A maioria dos artigos, não digo a maioria, muitos artigos que eu leio são em inglês. A pesquisa que a gente desenvolve é em inglês, escrever também é em inglês. Recentemente, mandei um artigo pra uma revista em Portugal e o artigo foi em inglês. Então, tem que saber inglês. [...] O problema do curso de medicina é que ali eles consideram que a gente já tenha conhecimento de inglês, já tenha conhecimento de espanhol. Muitos dos meus amigos vão para os Estados Unidos passar férias de meio de ano, férias de final de ano. Eu não tenho isso, então... Mas eu tive a minha tia que me ajudou a pagar o curso de inglês no início, antes de entrar na faculdade. Eu me aprofundi no inglês antes da faculdade, quem não entra sabendo inglês tem muita dificuldade (Aluno de Medicina, 24 anos).

Outra constatação foi a falta de acesso a bens culturais em geral como teatro, música, entre outros. Isso pode ser percebido no relato de um aluno da Psicologia:

Uma coisa que eu não tinha feito antes é participar de um festival de inverno. Outra coisa também foi a primeira vez que a gente foi, eu só não lembro o que foi, a gente foi na apresentação no Teatro da Reitoria. Foi muito interessante que tinha uma parte de formação, mas também foi uma parte de dar contato pra aqueles alunos a aquele tipo de cultura que é

considerado cultura de elite, cultura, digamos, acadêmica é de festival, é de teatro esse tipo de coisa (Aluno da Psicologia, 25 anos).

Como podemos notar, as carências de formação cultural apresentadas nos depoimentos têm uma marca social, ou seja, elas são características da educação escolar deficitária (quase sempre atribuída à escola pública periférica ou rural), bem como relacionadas com a situação de fragilidade socioeconômica. Esta parece ser a condição de um grande contingente de negros no Brasil. Portanto, isso sugere que, dadas estas condições, os alunos cotistas raciais deveriam ter uma atenção especial em termos de orientação e suporte para superarem tais dificuldades. Essa necessidade pode ser inferida na proposta metodológica gramsciana, quando sugere articular a educação e a instrução. Assim, podemos pressupor que não basta somente disponibilização de recursos e estruturas. Além disso, para uma educação emancipatória, faz-se necessário a instrução, ou seja, ensinar como fazer, como proceder; como desenvolver um método de estudo, além de possibilitar o acesso a ampliação do universo cultural.

4.2.4 Mediação Simbólica

Através desta categoria tentamos perceber o universo de referências no que diz respeito à vida acadêmica e intelectual dos estudantes. Nossa atenção foi direcionada para os modelos referenciais eleitos pelos alunos cotistas raciais, partindo do pressuposto que esses modelos são importantes para a constituição do significado (sentido) dado a sua trajetória acadêmica. Pois, devido à quase ausência de negros na condição de produtores de conhecimento na academia, pode ser que a universidade ainda se configure como um espaço “estranho” para muitos estudantes negros. Além disso, muitos desses estudantes não tiveram a possibilidade de iniciar o processo de “adaptação” à vida acadêmica e intelectual no contexto familiar. Assim, pode ser que muitos acabam escolhendo como modelos referenciais pessoas do próprio ambiente acadêmico e intelectual (professores e/ou pesquisadores negros da área de estudo).

Os relatos nos permitiram perceber processos diferenciados de construção do universo de referências entre os informantes. Parece-nos que esse processo está ligado a própria trajetória acadêmica de cada aluno, ou seja, ele está ligado às possibilidades de sociabilidade de cada aluno no interior da UFPR. Assim, podemos perceber pelo menos três tipos diferentes de universo de referências: 1) dos alunos “filiados” a pesquisa sobre relações raciais; 2) dos

alunos não “filiados” a pesquisa sobre relações raciais, mas cujos cursos são sensíveis a questões sociais; 3) dos alunos não “filiados” a pesquisa sobre relações raciais e cujos cursos não são sensíveis a questões sociais. O primeiro tipo pode ser constatado no relato de uma aluna de Ciências Sociais. Nota-se que além da dimensão racial, também a dimensão de gênero aparece no universo de referência:

[...] eu só fui descobrir as referências na sociologia depois da inserção nos estudos de relações raciais, porque os educadores de sociologia não fazem essa especificidade. [...] ela é antropóloga... Beatriz Nascimento. Ângela Davis, norte-americana, foi um das primeiras sociólogas. Da antropologia tem o Clóvis Moura e da área que faz diálogo com a educação... filósofa que é a Sueli Carneiro. Mais recentemente a Nilma Gomes que é antropóloga que trabalha a questão da estética da mulher negra. Então são pessoas que eu tive acesso não por meio do curso, mas pela inserção nos estudos de relações raciais (Aluna de Ciências Sociais, 29 anos).

O segundo tipo de universo de referência pode ser constatado nos relatos de alunos que passaram por uma experiência introdutória aos estudos de relações raciais, como a do Afroatitude, mas acabaram distanciando-se devido a sua trajetória acadêmica, como sugere o relato da outra aluna do curso de Ciências Sociais:

Eu acho que esse primeiro momento foi fundamental na formação de todo mundo. Na formação acadêmica de todo mundo, na formação humana de todo mundo. Então eu acho que pra mim marcou por causa disso porque os grandes referenciais... até a escolha, no dia da formatura da turma, no dia do paraninfo da turma, eu e uma amiga falamos assim “olha gostaríamos muito que fosse o Pedro Bodê”, porque foi a primeira referência que a gente teve, porque foi uma das primeiras palestras que a gente assistiu, e ele falando tudo aquilo que parece que a gente já sabia de uma certa forma, mas que ninguém nunca tinha falado pra gente. (Aluna de Ciências Sociais, 27 anos).

Em outro trecho, quando perguntada sobre intelectuais negros/as de renome nacional e internacional, essa aluna respondeu:

Olha que de um modo geral, a gente tem que buscar quem é negro, na verdade. Eu acho que o grande intelectual que a gente tem que é negro e que a gente lembra, você fala de intelectual lembra assim, sem fazer um esforço e buscar na memória ou você buscar na bibliografia é o Milton Santos, porque brasileiro e de representatividade, ele foi um dos maiores. Se você falar intelectual negro, acho que todo mundo vai lembrar dele, “de um geógrafo”, a última coisa que falam é que ele era negro. Mas pra mim é uma grande referência de intelectual. [...] Eu acho que é uma questão bem preocupante pra gente, porque saber quem se identifica racialmente acho que é importante pra gente, dá esta questão de vontade de saber. Mas se for pra listar eu admito que eu não consigo listar muitos, na minha lista não vai

ter muitos nomes e por desconhecimento mesmo. Então se for pra eu falar agora não vai vim, mas a gente sabe que tem alguns que se destacaram. De intelectuais, o próprio Machado de Assis mesmo que até pouco tempo atrás era retratado como branco e se a gente for ver a própria história dele, ele era um mestiço, nunca foi colocado como tal. Então a gente cai muito nestas armadilhas da história e muito que a gente leu sobre negros também as produções não são de negros. Aí o grande problema também da gente é esse, mas sinceramente eu não conseguiria fazer uma lista muito grande (Aluna de Ciências Sociais, 27 anos).

O terceiro tipo de universo de referências caracteriza-se pela ausência de referências negras, seja de pesquisadores ou intelectuais em geral. Esta situação pareceu-nos mais presente nos cursos em que até as questões sociais, mais gerais, estão ausentes do conteúdo e do contexto, assim nos relatou o aluno do curso de Medicina:

Médico negro? No Hospital de Clínicas, onde eu faço estágio? Olha eu to fazendo esforço, mas não consigo lembrar não. Não conheço nenhum professor ou professora negra. Nenhum.

Em outra parte, ao ser perguntado sobre intelectuais negros/as nacionais e internacionais, o estudante respondeu da seguinte forma:

Olha, eu acho que o Mandela, um dos ícones aí. Daí tem também nos Estados Unidos... um que lutou bastante pela causa, esqueci o nome dele... Martin Luther King nos Estados Unidos. São os que eu me lembro.

[...]

Brasileiros, eu não conheço nenhum. Eu sei de intelectual... aqui na federal tem uma promotora que até participou de uma das palestras nossas, não me lembro o nome dela agora, mas ela era uma pessoa que eu vi que conhece da causa, que estuda bastante, sabe. Eu não me recordo agora o nome dela porque faz dois anos que eu ouvi (Aluno de Medicina, 24 anos).

Os relatos que ilustram esse tipo de universo de referência apontam para certa ausência de acesso a referências modelares negras do próprio contexto sócio-cultural. Mesmo apresentando um importante nome da intelectualidade negra brasileira, é possível perceber que também o relato seguinte parece indicar uma inclinação para referências a pessoas negras que estão no meio midiático e não no meio acadêmico.

[...] os que têm fama nacional e os que têm fama internacional, [...] Mandela que está em alta hoje por causa da Copa. Eu vejo direto na televisão reportagem sobre o Mandela, pessoal lembrando do cara [...]. Kofi Annan que foi secretário da ONU [...]. Obama que agora, ainda está em alta por ser presidente dos Estados Unidos, também virou moda no começo desse ano,

no final do ano passado e o pessoal daqui... Abdias do Nascimento. Eu acho que tem uma certa gama de personalidades aí além do meio artístico, do meio cultural... Milton Nascimento, Gilberto Gil, Joaquim Barbosa no meio jurídico, quem mais, eu acho que basicamente são esses que me vem à cabeça logo após a pergunta (Aluno de Engenharia Civil, 25 anos).

Como observou Moraes (2002) sobre a invisibilidade dos negros, particularmente em Curitiba, esses relatos podem sugerir um contexto acadêmico em que os negros estão ausentes e invisibilizados como sujeitos do conhecimento. Essa situação, como nos lembrou Carvalho (2006), pode ser particularmente perversa para os estudantes negros que, não encontrando referenciais negros, acabariam por eleger como modelos referenciais brancos, pois esses modelos quase sempre extrapolam o âmbito profissional, ampliando sua influência para o jeito de ser e de agir no mundo. Assim, esse processo de assimilação e alienação pode levar à frustrante situação de querer ser um “outro” que nunca poderá ser. De certa forma, esse aspecto não foi desconsiderado por Gramsci. Ao ressaltar a crença que as pessoas dos grupos subalternos tinham na sua própria “estupidez”, ele parece fazer alusão à ausência ou a invisibilidade de pessoas desses grupos subalternos que figurem na condição de sujeito do conhecimento, bem como as consequências desse processo para outras pessoas desses grupos sociais simbolicamente invisibilizados nos espaços de produção de conhecimento.

Assim, parece-nos que os universos de referências apresentados nos relatos permitem-nos inferir sobre a possibilidade de um processo de duas identidades em construção: uma acadêmica, tendo em vista que a maioria dos alunos cotistas raciais passou por um processo de “adaptação” à Universidade, e outra racial, já que a tensa experiência de ter ingressado por cotas raciais leva, de alguma forma, à tomada de consciência do ser negro. Contudo, parece-nos também que esses processos são dinâmicos e se confundem na própria trajetória acadêmica desses alunos.

De acordo com essa perspectiva, acreditamos ser possível perceber três tendências com relação aos processos de construção das identidades na trajetória universitária dos alunos cotistas raciais: 1) a identidade racial e acadêmica se confundirem uma com a outra (essa tendência pode ser percebida nos casos em que o estudante toma como modelos os intelectuais negros apresentados como referências teóricas); 2) a identidade racial e acadêmica são construídas paralelamente (notamos essa tendência nos casos em que o estudante evidencia uma consciência de pertencimento racial, mas percebe-se um afastamento dos intelectuais negros como referências teóricas); 3) a identidade racial e acadêmica se sobrepõem uma a outra (nos casos em que o estudante é levado, ao longo da trajetória

acadêmica, a priorizar a identidade acadêmica em detrimento da sua identidade negra, seja pelo contexto social em que está inserido ou pelo próprio “*ethos*” do curso.

4.3 Método de Interpretação

Para uma tentativa de interpretação possível do conjunto das trajetórias relatadas pelos alunos cotistas raciais, estabelecemos a distinção entre método de investigação e método de interpretação extraída do estudo de Florestan Fernandes (1959) (MARTINS, 2004, p. 291). Dessa forma, pretendemos explorar as trajetórias dos alunos cotistas raciais não somente numa perspectiva pessoal, mas também numa perspectiva coletiva. Nesse estudo, isso se configura uma necessidade, pois temos como objetivo refletir sobre o sentido da política de cotas raciais da UFPR e não sobre a trajetória pessoal de cada aluno cotista racial.

Os relatos, de um modo geral, permitiram-nos perceber que a formação intelectual dos alunos cotistas raciais constitui-se, ao mesmo tempo, uma possibilidade e um desafio. Se, por um lado as trajetórias apontam desvantagens econômicas, sociais, culturais e, de certa forma, simbólicas que precisam ser compensadas, por outro elas apontam também as possibilidades de construção, tanto de uma identidade acadêmica como de uma identidade racial, condições fundamentais para formação intelectual dos alunos negros, a nosso ver. Diante desses desafios e possibilidades, o processo de construção destas identidades pode ser pensando a partir daquilo que alguns autores chamaram de *superação dialética*⁶⁵. Ou seja, num processo que consiste na não negação, absoluta, de uma identidade em detrimento da outra, mas na afirmação daquilo que ambas tem de positivo.

É preciso ressaltar, primeiramente, que consideramos nesse estudo, a noção de identidade formulada pela antropologia social. Assim, identidade significa uma “personalidade coletiva” e também um modo de ser coletivo. Contudo, é importante compreender que essa identidade é sempre “um processo e nunca um produto acabado” (MUNANGA, 2008, p. 14), pois ela é construída a partir das interações sociais e culturais.

Tomando em conjunto as trajetórias dos estudantes entrevistados, parece-nos que um momento importante de sociabilidade para os alunos cotistas raciais foi o Projeto Brasil Afroatitude⁶⁶. Esta constatação não constitui uma novidade, pois temos registros de

⁶⁵ Sobre a noção de dialética, cf. Gramsci (2006a, p. 143). Uma abordagem com essa concepção metodológica foi desenvolvida por Carlos Nelson Coutinho em um estudo sobre democracia no Brasil, cf. Coutinho (2002, p. 11-32); ver também Michelotto (2010, p. 25).

⁶⁶ Um dos informantes relatou ter participado do Projeto “Conexões do Saberes”. Contudo, como a maioria dos informantes participou do Projeto Afroatitude referiremos somente a ele. Segundo Souza (2007), o Projeto

experiências bem sucedidas de apoio à permanência de estudantes negros como o Projeto Afroatitude ou similares em outras universidades. Por exemplo, os projetos de Tutoria e o Brasil Afroatitude na UFBA (BARRETO, 2007), Espaços Afirmados (Esaf) na UERJ (PINTO, 2006), o Projeto Ações Afirmativas na UFMG (GOMES, 2003), entre outros. Na UFPR, o Projeto Afroatitude teve uma repercussão que extrapolou os limites da Universidade. Como já mencionado, apareceu em manchete de um importante jornal da cidade Curitiba nos seguintes termos: “Afro-Atitude é ‘panela’ de cotistas para melhorar auto-estima” (SILVA, 2008).

Mesmo sendo um projeto orientado para a área de saúde, o Afroatitude parece ter sido um espaço institucionalizado de sociabilidade que, além de ter oferecido uma bolsa em dinheiro, proporcionou socialização, atividade cultural e referências simbólicas para os alunos cotistas raciais. Notamos nos relatos o significado desse projeto para os alunos. Primeiramente, o Afroatitude foi um espaço de convivência entre pessoas “iguais”:

Daí quando começou o Afroatitude foi interessante os primeiros momentos de formação que eles ofereceram. Eles ofereceram toda uma formação que talvez a parte mais interessante não tenha sido o conteúdo da formação, mas você poder ter um espaço que você vai ter, por exemplo, tanto os pretos quantos os pardos que é no caso os negros que a UFPR está considerando no mesmo espaço. Nós tínhamos casos de alunos que tanto eram da minha cor, pretos, mas alunos que eram mais claros do que eu; mas de alguma forma pelo cabelo, pelo nariz ou por qualquer motivo fenotípico também em algum momento eles passaram por algum tipo de preconceito. [...] mas muitos ainda têm uma grande amizade até hoje justamente por isso ter aquele contato um com o outro e saber que o outro passa pelas mesmas situações que você, porque no meu curso de psicologia poucos alunos passavam pela mesma situação que eu, não necessariamente por ser negro, pelas dificuldades econômicas. E o Afroatitude o que chamou inicialmente, na minha opinião, é que todo mundo precisava daquela bolsa de dinheiro. Então você tava unindo duas coisas: pessoas mais ou menos na mesma faixa econômica e pessoas pretas e pardas. Todos ali. E tinham a mesma dificuldade, por exemplo, que eu. Tinha pessoas da medicina que se eu reclamava que não tinha dinheiro pra comprar xerox, eles tinham que comprar várias coisas. Eles não tinham nem como xerocar, tinha que comprar o livro inteiro, odontologia tem que comprar vários equipamentos;

Afroatitude foi “de âmbito nacional, [e] cont[ou] com a participação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH), Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR), Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC) e Comitê Técnico Saúde da População Negra do Ministério da Saúde (CT-SPN). O Programa Brasil Afroatitude te[ve] como objetivo principal selecionar alunos negros ingressantes no ensino universitário, pelo sistema de cotas adotado por algumas universidades pública brasileiras. Esses alunos receb[eram] uma bolsa de Iniciação Científica para desenvolver projetos de pesquisa, extensão e ensino, sob a orientação de professores da Instituição, integrando estudo e ações prioritariamente sobre as questões raciais e as doenças sexualmente transmissíveis, especialmente Aids. A bolsa estimula[va] as pesquisas, a produção de conhecimento e os debates sobre o preconceito racial e em relação aos portadores do HIV/Aids” (SOUZA, 2007, p. 303-304).

então é interessante ter aquele espaço pra discussão, convivência também [...] (Aluno de Psicologia, 25 anos).

O Afroatitude foi um espaço de convivência com professores da própria UFPR. Além disso, parece ter possibilitado a ampliação dos horizontes de experiências dos estudantes, como nos relatou uma aluna:

[...] então isso foi um diferencial. Vários professores de várias áreas então eu lembro da professora Dora, professor Pedro, o professor de direito, professor da sociologia, professor da história, assim tinha várias referências. [...] eu lembro da primeira reunião onde eu vi aqueles 49 bolsistas selecionados, todos negros. Aquilo foi uma mudança e eu levei alguns amigos da minha sala porque eram reuniões abertas, então algumas amigas brancas, alguns cotistas sociais negros que acompanharam o curso de formação por algum tempo até para entender toda essa política e as reuniões do Afroatitude eram muito ricas, a fala dos professores todos, os encontros e depois eu fui entender o porquê daquilo tudo, que não era uma coisa pontual. Aquilo era uma coisa presente em várias cidades brasileiras e participar de encontros, também começar a discutir que a minha realidade é totalmente [...] realidade de uma outra aluna de sociologia da Federal do Pará. Então o que nos une? Quais as características que nos une? Então alunas cotistas raciais, mulheres, negras, pobres, a primeira da família. Então são muitas, muitas características muito próximas e cada professor que chegava para uma palestra aquilo ia enriquecendo (Aluna de Ciências Sociais, 29 anos).

Como podemos notar no relato, além de possibilitar a convivência com os professores da UFPR e o intercâmbio com alunos cotistas negros de outras universidades brasileiras, o Afroatitude, bem como o seu desdobramento, oportunizou o contato com importantes intelectuais negros:

É foi um abrir de portas. Foi a minha inserção nos estudos de relações raciais que eu pude ler textos sobre políticas afirmativas e pude ter contato com pessoas que já estudaram isso, com Hélio Santos que até então eu não tinha noção de quem era e de repente o cara tava na minha frente. [...] e aí eu falo de pessoas de dentro do meio acadêmico, da área de humanas, que deveriam saber, que tão estudando, produzindo material sobre as relações raciais na educação, sociologia e humanas e nós não sabemos, por quê? Porque ainda é uma área dura e eu ter contato com essas pessoas abriu muitas possibilidades de ampliar o meu horizonte de estudo e a partir daí eu delimito que caminho que eu queria seguir (Aluna de Ciências Sociais, 29 anos).

Por fim, parece-nos que Afroatitude foi um espaço de troca de experiências vividas na UFPR e de formação para o enfrentamento em um ambiente acadêmico bastante resistente, sobretudo, às cotas raciais:

Acho que é justamente por isso que eu já falei, é um lugar que a gente se encontrava e se encontrava como iguais, eu acho. Fundamental, porque a gente conseguia ter um panorama. Fomos os pioneiros no processo de cotas, então nós estávamos entrando num terreno que a gente desconhecia. A universidade já era desconhecida pra todo mundo, mas ser cotista dentro da universidade, todo mundo colocava como um desafio porque a gente já estava entrando num processo que todo mundo achava como ilegítimo. Então como que a gente ia se portar frente a isso. Daí eu reconheço nas Ciências Sociais a gente não teve tanta dificuldade com isso, mas daí a gente conseguia ver, na fala dos outros que eram de medicina, que eram de outras partes da universidade que têm mais resistência quanto a isso, que o negócio era diferente. E que talvez aquela aflição que um tinha, o outro também tinha e que ali a gente colocava, e ali a gente podia escutar um monte de gente falando aquilo que a gente sempre quis escutar, que é “não, vocês estão aqui, vocês são capazes, vocês conseguem”. Isso marcou muito por causa desta trajetória, porque a gente teve uma formação excelente pra gente saber como responder às pessoas contrárias ao sistema de cotas, ter argumentações a favor ao sistema de cotas (Aluna de Ciências Sociais, 27 anos).

Esses relatos sugerem que a sociabilidade proporcionada pelo Afroatitude permitiu, ao mesmo tempo, o processo de construção de uma identidade acadêmica e de uma identidade racial. Parece-nos que esse projeto combinou interessantemente a dimensão da acadêmica com a dimensão de experiência racial positivada. De um lado, formação, palestras, leituras, debates, participação em eventos e atividades culturais e, de outro, a convivência solidária entre alunos, professores e intelectuais negros. O enfrentamento do ambiente acadêmico resistente às cotas também pode ter favorecido essa solidariedade, já que em situação de ameaça “os grupos percebem a necessidade de se proteger num plano mais existencial, a fim de poderem prosperar coletivamente” (HANCHARD, 2001, p. 102).

Dadas as características das experiências relatadas, parece que Afroatitude desenvolveu-se no “limite” da universidade com a sociedade civil. Por isso, possibilitou em teoria e em prática (experiência vivida) uma imersão na realidade do povo negro, bem como o processo de construção de uma identidade acadêmica crítica e de uma identidade racial positiva, esta em contraposição à “identidade renunciada”, como apontou Souza (1995). Tendo como perspectiva a formação intelectual dos estudantes negros, esta dinâmica pode estar de acordo com o que Gramsci (2006a) chamou de desenvolvimento da crítica e “consciência da própria historicidade”. E para as pessoas negras, isso significa sempre uma “voltar às fontes” como entendia Cabral (1980). Ou seja, uma verdadeira experiência de negritude, não a uma negritude mitológica, mas como retomada do processo de emancipação individual e, possivelmente, coletivo.

No entanto, o processo de construção da identidade nunca é “acabado”, e o fim do projeto Afroatitude como espaço institucionalizado na UFPR possibilita-nos prosseguir em nossa reflexão. Assim, de acordo com os relatos, podemos identificar, pelo menos, duas tendências nas trajetórias acadêmicas. A primeira percebida a partir dos depoimentos dos estudantes que não se vincularam à pesquisa sobre a população negra e às relações raciais. Parece-nos que o desenvolvimento de uma trajetória acadêmica individualizada e o isolamento dos “iguais” aponta para um processo de sociabilidade caracterizado pela “assimilação” aos padrões acadêmicos tradicionais e eurocentrados que, como nos lembra Souza (1995), sempre exige um “preço” emocional alto para os alunos negros. A segunda tendência percebida nos depoimentos dos estudantes que continuaram combinando a teoria e a prática aponta para um processo de sociabilidade caracterizado por uma inserção crítica no ambiente acadêmico e pelo desenvolvimento de uma “personalidade coletiva” forte.

Por exemplo, notamos essas duas tendências na diferença de atitude frente às situações de constrangimentos vivenciadas no contexto dos cursos. Na primeira situação o estudante parece usar a estratégia do mérito individual como forma de “sobrevivência”:

E muitas vezes, pessoal nas conversas: “ah, eu sou contra as cotas pra negros”, “eu acho que os negros, eles passam e acabam não conseguindo acompanhar”. Mas pelo contrário, inclusive eu acabei de tirar a maior nota de pediatria da sala, acabei de saber anteontem, não é por isso que eu fiquei pra trás. Acho que não teve nenhum prejuízo assim cultural na minha formação por ser negro, que impedisse eu de acompanhar o curso (Aluno de Medicina, 24 anos).

Já a segunda situação, podemos constatar no depoimento de uma estudante das Ciências Sociais. Parece-nos que o seu relato aponta o uso da “voz” como estratégia de “sobrevivência”:

Eu tive muita dificuldade de me colocar enquanto aluna pelo menos até o terceiro ano. Depois de ter leituras, de ter formação, de ter capacitação é que eu fui perceber que não dava para ficar calada, porque se nós ficarmos calados aquilo vai passar batido mais de uma vez. Então quando a professora me pressionava pra me colocar enquanto aluna cotista aquilo me incomodava e depois eu fui entender por quê. Porque a minha ação de fala encoraja os outros e assim funciona também com o silêncio. Se eu tenho dez alunos cotistas na sala e o professor ta falando barbaridades sobre a história do negro no Brasil e nenhum deles se coloca, nada vai ser posto, nada vai ser alterado. Agora se um se coloca isso pode ter um efeito em cadeia e foi o que aconteceu na minha turma muito pela sorte que eu tive de estar na mesma sala do Hilton Costa que pra mim é referência e quando ele se colocava eu me sentia muito bem representada e quando ele abria espaço

pra que eu falasse também, não me obrigando a falar, mas me dando chance de falar quando eu tivesse realmente vontade, não todas às vezes, mas começamos a falar, a puxar trabalhos. Todos os nossos trabalhos, principalmente de licenciatura, foram voltados para educação étnico-racial, para aplicação da 10.639. Isso para mim foi me fortalecendo e as pessoas que me conhecem sabem da dificuldade que eu tenho para falar em público e essa superação vem ano após anos e desaguou na monografia que foi uma vitória muito grande (Aluna de Ciências Sociais, 29 anos).

Evidentemente, essas trajetórias não representam todo o universo de estudantes negros cotistas raciais da UFPR. Contudo, os depoimentos nos ajudaram a compreender um pouco do contexto da política de cotas raciais na Universidade, bem como compreender melhor, entre outras, algumas mediações necessárias e suas funcionalidades para a concretização da formação *intelectual* de alunos negros. Como tentamos mostrar, a formação intelectual dos negros pode ser compreendida como um processo que vai além da formação acadêmica. A partir dos depoimentos de pessoas “bem sucedidas” nas suas trajetórias acadêmicas, acreditamos que na formação intelectual de pessoas negras seja importante articular dialeticamente o processo de construção da identidade acadêmica com o processo de construção da identidade racial.

A diferença na trajetória dos alunos cotistas raciais nos leva a pensar na distinção feita por Hanchard (2001) quando “decompôs” a noção de “família de semelhança” em “semelhança fraca” e “semelhança forte” para interpretar os níveis de consciência dos negros no Brasil. Enquanto a primeira baseia-se numa percepção visual ou fenotípica, a segunda baseia-se numa atitude político-ideológica. Em nosso caso, a semelhança fraca representa as trajetórias acadêmicas que se processaram a partir do distanciamento entre a identidade acadêmica e identidade racial, e a semelhança forte representa a combinação das duas. Segundo o raciocínio, não se pode alcançar a semelhança forte sem a fraca porque aquela significa a “politização” desta. Assim, o conhecimento científico crítico politiza a negritude e a negritude emancipadora politiza o conhecimento científico crítico. Talvez seja essa dinâmica que uma aluna descreveu ao responder-nos sobre o seu futuro como socióloga negra.

Eu quero instigar as pessoas, botar a formiguinha na cabeça igual ao que algumas pessoas fizeram comigo e quando eu for falar nome de pessoas que não seja novidade, que não seja o [in]comum. Então se eu falar das “Tranças de Bintou”⁶⁷, não seja uma coisa “ah! Nossa que raridade”, mas que seja uma coisa normal que eu consiga ir numa biblioteca pública e encontrar livro que falem da minha cultura e da minha identidade que eu me

⁶⁷ DIOUF, Sylviane A. **As Tranças de Bintou**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

identifique com o que tá ali posto e não me restrinja [ao] estereótipo [...] que colocam na gente. Então fazer essa ponte é que me move assim, sabe. Porque esse capital cultural que ainda é tão restrito na nossa sociedade? Porque que eu me preocupo mais com que eu posso comprar de material e não o que posso absorver de imaterial? Isso é o que me inquieta. Eu quero fazer alguma coisa para que isso mude (Aluna de Ciências Sociais, 29 anos).

Nesse relato, talvez esteja a melhor metáfora para aquilo que tentamos definir como intelectual orgânico/a negro/a, uma “ponte”. Homens e mulheres que, a partir da própria historicidade e da identificação orgânica com o seu povo, percebem a necessidade de se constituírem num elemento de ligação entre o seu grupo e o mundo, entre a vida cotidiana e o conhecimento acadêmico. Afinal, a missão política dos intelectuais orgânicos parece ser romper com os silenciamentos.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promoção da Igualdade Racial crava estacas no peito da ordem racializada que se forjava invisível, mas sozinha não mata isso que, no Brasil, parece sobrenatural. É preciso que ela seja empurrada e adensada pela Luta Contra o Racismo, até que, juntas, conjurem todos os maus espíritos.
(PEREIRA, 2008)

Os estudos de Hanchard (2001) e Telles (2003) ajudaram-nos a compreender o contexto racial brasileiro a partir da noção de Hegemonia formulado por Gramsci. Uma hegemonia se constitui, ao mesmo tempo, do domínio econômico e social e, também, do domínio cultural e político-ideológico. Se os primeiros aspectos do domínio representam um impedimento a bens econômicos e sociais, os segundos aspectos operam naturalizando esta hegemonia. Assim, como ressaltou Gramsci, uma hegemonia é construída historicamente a partir da articulação de crenças, de ideias científicas e filosóficas, bem como da ação implícita das instituições sociais cuja confluência configura um “senso comum”, ou seja, crenças consolidadas na vida cotidiana das pessoas numa sociedade e que conformam a visão de mundo, o comportamento individual e coletivo. Para esse autor,

[...] toda corrente filosófica deixa uma sedimentação de ‘senso comum’: é este o documento de sua efetividade histórica. O senso comum não é algo rígido e imóvel, mas se transforma continuamente, enriquecendo-se com noções científicas e com opiniões filosóficas que penetram no costume (GRAMSCI, 2006b, p. 209).

Desta forma, ao caracterizar as relações entre brancos e negros no Brasil como um típico caso de *hegemonia racial branca*, o estudo realizado por Hanchard (2001) forçou-nos pensar o papel da cultura e da educação, bem como do intelectual orgânico no contexto das relações raciais no Brasil, pois esses conceitos, na obra de Gramsci, estão intimamente ligados. O desdobramento foi lógico: as PAAs para negros implementados em diversas universidades e, em especial, na UFPR constituem-se num *lócus* perfeito para estudar tal ligação. Assim, a partir da abordagem histórico-dialética propussemos-nos, ao mesmo tempo, compreender a relação entre PAAs e cultura, por um lado, e, por outro, compreender as possibilidades e os desafios para a formação de intelectuais negros a partir da política de inclusão racial da UFPR.

O estudo desenvolvido nessa dissertação apontou evidências de que uma política pública preferencial estruturante, como as PAAs, não pode ser implementada e, portanto, avaliada sem considerar o contexto histórico-cultural no qual está sendo implantada. Os

argumentos desenvolvidos ao longo desse texto permitiu-nos confirmar os pressupostos de que as PAAs, assim como qualquer outra política pública, podem trazer marcas culturais na sua configuração, bem como ser influenciadas pela ação (ou não ação) dos diversos atores sociais envolvidos e interessados na política. Numa palavra, essas políticas podem ser influenciadas pela dimensão histórico-cultural de uma sociedade específica.

Nessa perspectiva é que as PAAs para negros no Brasil precisam ser problematizadas, pois numa sociedade onde os descendentes de africanos são historicamente estigmatizados e invisibilizados, uma política pública preferencial para esse segmento precisa ser pensada para além dos seus aspectos objetivos. Ela deveria ser pensada, também, com o propósito de desconstrução de um “senso comum”, isto é, de um imaginário coletivo sedimentado por ideologias racistas que operam nesta sociedade.

Enquanto uma instituição social importante, a UFPR pode ser tomada como um microcosmo da própria sociedade brasileira e, especialmente, curitibana. Assim como os negros são excluídos e invisibilizados nos espaços socialmente privilegiados, a UFPR configura-se como um “espaço não-negro”. O estudo da política de cotas raciais desta Universidade permite-nos afirmar que, mesmo depois de seis anos da implementação desta política, os estudantes negros ainda encontram um ambiente acadêmico bastante hostil. Por um lado, constata-se um desconforto institucional com relação à política de cotas raciais: pouco envolvimento institucional, além de quase nenhuma visibilidade dispensada à mesma. Por outro, percebe-se que a organização curricular da Universidade, baseada em disciplinas, somado a uma política de assistência estudantil insensível a demandas mais sutis, pode tornar o ambiente acadêmico da UFPR bastante desfavorável aos alunos negros.

Por esses motivos, se o ambiente acadêmico da UFPR é um espaço hostil aos estudantes oriundos da população trabalhadora, porque é elitista e aristocrático, pode ser ainda mais hostil para os estudantes negros, porque desconsidera-os como “sujeitos de direito” na ocupação de tal espaço. Esse fato só pode ser percebido se considerarmos o racismo arraigado no “senso comum” da sociedade brasileira e curitibana, pois tudo aquilo que a sociedade entende como normalidade, pode significar algo negativo para a população negra. Por exemplo, a percepção da Universidade não é a mesma para todas as pessoas. Algumas pessoas podem percebê-la mais distante da sua realidade do que outras. Isso pode ser ilustrado através do testemunho de uma aluna negra:

Quando eu fui fazer o meu registro acadêmico ali no prédio da Santos Andrade [prédio histórico da UFPR] que antes era só um lugar que eu

passava, olhava e ficava pensando “meu Deus, que coisa mais linda aquilo lá, é um lugar lindo! Então é aqui que é a Universidade Federal do Paraná! Que coisa maravilhosa!” Mas era um prédio selado. Era um prédio simbólico apenas, algo que eu olhava aquele emblema, aquilo tudo, mas era totalmente distante de mim, tão distante que depois que eu fui observar... Eu lembro que no primeiro dia eu fiquei pensando: “puxa, acho que eu vou ter que entrar e falar ‘não, é que eu vim fazer meu registro acadêmico e tal’. Eu vou ter que me apresentar ali na portaria”. Não é um prédio que você possa entrar assim livremente (Aluna de Psicologia, 23 anos).

Diferentemente de um programa de ação afirmativa, a política de cotas raciais implementada na UFPR diferencia os alunos somente no ingresso, a partir daí todos passam a ser tratados igualmente no interior da Instituição. Isso num primeiro momento parece algo positivo. Contudo, em contexto sociocultural racista como o brasileiro e curitibano, o tratamento igual para todos os alunos pode-se constituir num tratamento desigual para os alunos negros. Isto não quer dizer que os negros deveriam ter privilégios, mas que a política deveria levar em conta a circunstância histórico-cultural dos alunos (SEN, 2001). Por exemplo, notamos, segundo os relatos e a observação direta, que estes alunos negros, ao ingressarem na UFPR, encontraram poucos negros no corpo docente, quase nenhuma referência teórica de autores negros nos seus cursos e muito menos se viram representados na publicidade institucional da Universidade. Essa invisibilidade pode transmitir uma mensagem sublinear cotidiana de que a UFPR não é “lugar de negros”. Nesse sentido é que o tratamento “igualitário” pode significar um tratamento injusto, ao manter formas arraigadas de estabelecimento do branco como norma social.

Entretanto, esse ambiente acadêmico adverso para os alunos negros pode levá-los a vivenciar uma “experiência de discriminação”, bem como desencadear uma tomada de consciência do ser negro. A partir dos relatos, foi possível perceber que, por um lado, essa experiência é individualmente bastante dolorosa, levando, por exemplo, alunos cotistas raciais a se “esconderem”, a abandonarem ou mudarem de curso como nos foi relatado. Por outro, essa experiência pode ser positiva quando os alunos encontram apoio prático e teórico. Isso se constatou através dos alunos negros que tiveram a chance de se “filiarem” a programa ou um(a) professor(a) “sensível” à discussão das relações raciais e do racismo. Esses alunos constituíram uma identidade negra mais fortalecida e tiveram uma postura muito mais protagonista dentro da UFPR. Apesar de não termos feito um inventário exaustivo da vida desses alunos, suas trajetórias acadêmicas, ao mesmo tempo, indicaram uma possibilidade de “sobrevivência” num contexto acadêmico hostil e apontaram uma interessante possibilidade de formação intelectual.

Os depoimentos dos alunos revelaram indícios, com alguma variação, de fragilidade econômica, social, formação cultural e simbólica. Com relação à mediação econômica, a maioria dos alunos entrevistados usou bolsa, bem como outros serviços de assistência estudantil da UFPR. Em alguns casos, precisaram conciliar trabalho assalariado e estágio remunerado com o curso. Na mediação social, os depoimentos evidenciaram uma dificuldade na relação aluno(a) /professor(a), pois se notou uma dificuldade de participação em pesquisa de iniciação científica de interesse acadêmico da maioria dos alunos negros, além da persistência de uma tensão velada. Nas mediações cultural e simbólica, os relatos revelaram dificuldades como deficiência na formação escolar, mas também de acesso aos bens culturais, bem como a ausência de modelos referenciais, sobretudo nos cursos de maior prestígio social, caracterizada pela invisibilidade dos negros como referenciais teóricos nos cursos e no contexto acadêmico.

Dessa forma, a pergunta objeto deste estudo, a saber: quais são as condições existentes e necessárias para a formação intelectual de alunos negros que ingressam pela política de inclusão racial na UFPR?, será respondida satisfatoriamente se entendermos que a formação intelectual de negros e negras necessita ser processual e, portanto, desenvolvida por uma política educacional interessada que não desconsidere a dimensão cultural e simbólica. Assim, as quatro mediações podem ser tomadas como orientadoras para um processo de formação intelectual dos alunos negros.

Considerando essa proposição, podemos inferir que tal formação não acontece de forma mecânica ou natural, faz-se necessária uma *práxis* que tenha como meta esta perspectiva. Essa formação intelectual de alunos negros pode ser concebida através da noção de *superação dialética*, ou seja, uma política que articule a construção de uma identidade acadêmica crítica com a construção de uma identidade negra positiva, pois simbolicamente ao negro foi atribuída a condição inferiorizante de negro/miséria/ignorância. E, portanto, figura como não-sujeito do conhecimento na academia e na sociedade brasileira.

Assim, coloca-se um desafio histórico para os estudantes/intelectuais negros enquanto personalidades coletivas: superar a invisibilidade dos negros no contexto acadêmico e constituir-se como representação positiva do seu grupo social. Essa situação aponta para o processo que Gramsci (2006a) considerou como desenvolvimento da consciência crítica através do conhecimento histórico humanista, mas também e, sobretudo, o que Cabral (1980) chamou de “retorno às fontes”. Parece existir historicamente uma tendência por parte dos intelectuais negros brasileiros ao intelectualismo e ao afastamento das bases populares negras (SANTOS, 2005), pois o “retorno às fontes”, muitas vezes, acontece basicamente na

dimensão da cultura e da memória e não através da dimensão histórica e ideológico-política (MUNANGA, 1990). Assim, é possível inferir que para se constituir em intelectual orgânico negro além da capacidade crítica, de dimensão epistemológica, necessita-se de uma experiência vivida da negritude e de uma cada vez maior identificação com as demandas das bases populares negras. Nesse aspecto parece que tudo é processo: quanto mais o/a intelectual negro/a identifica-se com as demandas das camadas mais humildes do povo negro mais orgânico ele se torna.

Concordamos com Amauri Mendes Pereira (2008), estamos num momento histórico diferente no que diz respeito ao enfrentamento da desigualdade racial no Brasil. Da dura e simples “luta contra o racismo” chegamos ao momento da “promoção da igualdade racial”. Se lutar contra o racismo estava ao alcance de quem quisesse porque necessitava somente energia e disposição para luta, a promoção da igualdade racial será assumida com mais facilidade por quem se julgar preparado, pois é um momento mais complexo que exige “implicações teóricas e estratégicas” e relação com o poder (PEREIRA, p. 121, 2008). Em outras palavras, talvez esse momento requeira negros/as especializados/as e, sobretudo, ético-politicamente compromissados/as para apressar a “marcha histórica”, isso significa que esse momento vai exigir dos ativistas negros/as a transformação de uma “militância abnegada e amadora” para uma militância apaixonada e, cada vez mais, especializada.

A promoção da Igualdade Racial intervém prioritariamente – e é muito bom que assim seja – sobre as consequências materiais do racismo. Embora os prejuízos simbólicos se manifestem, também materialmente, explodir a carga de negatividade associada à imagem negra e romper com a naturalização de crenças e valores discriminatório exigem mais do que ação política em sentido estrito. Demandam vasta e consistente ação cultural capaz de mobilizar vontades individuais e coletivas e de construir novos sentidos de justiça e de democrática na vida social (PEREIRA, 2008, p. 122-123).

É nesse sentido que a discussão sobre as PAAs na UFPR, bem como em outras universidades, extrapola a dimensão da instituição. Ela coloca para o conjunto da sociedade brasileira um questionamento sobre a necessidade da democratização do ensino superior público e, sobretudo, um questionamento sobre a necessidade de superação de uma “mentalidade colonial”, pois a consolidação de uma sociedade substantivamente democrática no Brasil passa também pela afirmação de sua característica multirracial e multicultural.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Sérgio. Igualdade: a afirmação de um princípio jurídico inclusivo. In: ZONINNSEIN, Jonas & FERES JR., João (Orgs). **Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ. 2008. p. 329-346.
- ALMADA, Sandra. **Abdias Nascimento**. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- ANDREWS, George Reid. **Negro e brancos em São Paulo (1888 – 1988)**. Bauru, SP: EDUSC, 1998.
- ANTUNES, Rafael. UFPR amplia o número de benefícios para estudantes em 2010. **Jornal notícia da UFPR**, n. 49 jun. 2010.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Anti-racismo e seus paradoxos**: reflexões sobre cota racial, raça e racismo. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.
- BARATTA, Giorgio. Cultura para todos. **CULT**, São Paulo, ano 12, n.141, p.53-54, Nov. 2009.
- BARRETO, Paula Cristina da Silva. Apoio à permanência de estudantes de escolas públicas e negros em universidades públicas brasileiras: as experiências dos projetos tutoria e Brasil afro-atitude na UFBA. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas raciais no Brasil**: a primeira avaliação. Rio de Janeiro: D&A, 2007. p. 145-162.
- BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima. Ações Afirmativas no Ensino Superior: considerações sobre a responsabilidade do Estado Brasileiro na promoção do acesso de negros à Universidade – o sistema Jurídico Nacional. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da (Orgs.). **O negro na universidade**: o direito à inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 51-97.
- _____. Racismo e desigualdade racial no Brasil. In: DUARTE, Evandro C. Piza; BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da (coords.). **Cotas raciais no ensino superior**: entre o jurídico e o político. Curitiba: Juruá, 2008. p. 27-56.
- BODEI, Remo. Gramsci: vontade, hegemonia, racionalização. In: FERRI, Franco (Org.). **Política e história em Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 71-115.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BRANDÃO, André; MATTA, Ludmila Gonçalves da. Avaliação da política de reserva de vagas na Universidade Estadual do Norte Fluminense: estudo dos alunos que ingressaram em 2003. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas raciais no Brasil**: a primeira avaliação. Rio de Janeiro: D&A, 2007. p. 145-162.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 5 de outubro de 1988. 21 ed. SP: Saraiva, 1999.
- BRASIL/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.
- CABRAL, Amílcar. **A arma da teoria**. n. 4, RJ: Codecri, 1980.
- CARVALHO, José Jorge. **Inclusão étnica e racial no Brasil**: a questão das cotas ensino superior. 2. ed. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

CÉSAR, Raquel Coelho Lenz. Políticas de inclusão no ensino superior brasileiro: um acerto de contas e de legitimidade. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: D&A, 2007. p. 13-34.

CHAGAS, Conceição Corrêa das. **Negro: uma identidade em construção**. Dificuldades e Possibilidades. Petrópolis: Vozes, 1996.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e construção do público no educacional brasileiro**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p.11-40.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. A formação de pesquisadores negros: o simbólico e o material nas políticas de ações afirmativas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 153-160.

DIARIO DO CONGRESSO NACIONAL (seção I). *Projeto Lei nº 1332*. Autoria Abdias do Nascimento. 15 de junho de 1983, p. 5162-5162.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**. Vol.28, n.100. Campinas. Out.2007. p. 691-713.

DUARTE, Evandro C. Piza Duarte. Princípio da isonomia e critério para a discriminação positiva nos programas de ação afirmativa para negros (afro-descendentes no ensino superior). In: DUARTE, Evandro C. Piza; BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da (coords.). **Cotas raciais no ensino superior: entre o jurídico e o político**. Curitiba: Juruá, 2008. p. 75-120.

DURBAN, África do Sul. Declaração e plano da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, 2001. Disponível em: <www.lppuerj.net/olped/documentos/1693.pdf>. Acesso em: 11/10/2010.

EAGLETON, Terry. **Ideologia: uma introdução**. São Paulo: Ed. UNESP/ Ed. Boitempo, 1997.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2001.

FERES JÚNIOR, João. Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília Ed. UnB, 2006. p. 46-62.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

_____. **A integração do negro na sociedade de classe**. v. 1, 5ª ed. São Paulo: Globo, 2008.

_____. A sociedade escravista no Brasil. In: Octavio Ianni (Org). **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante**. São Paulo: Expressão popular, 2004. p. 359-424.

FLAUZINA, Ana Luíza P. Os desafios da permanência. **Irohin**, Brasília, ano XI, n.15, p.11-12, fev./mar. 2006.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Amílcar Cabral: o pedagogo da Revolução**. Palestra. transcrição e organização de Laura Maria Coutinho. Brasília, UNB, 1985.

FRY, Peter. O que a Cinderela negra tem a dizer sobre a “Política racial” no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n.28, p.122-135, dez./fev., 1995-1996. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/28/09-fry.pdf>. Acesso em 16/2/2011.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes, 4. ed. Rio de Janeiro: LTC editora, 1988.

GOMES, Nilma Lino. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 217-244.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a.

_____. **Cadernos do cárcere**. v. 6, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b.

_____. **Cadernos do cárcere**. v. 1, 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a.

_____. **Cadernos do cárcere**. v. 2, 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006b.

_____. **Cadernos do cárcere**. v. 3, 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007a.

_____. **Cadernos do cárcere**. v. 4, 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007b.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classe, raça e democracia**. São Paulo: Fundação de apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

_____. Acesso de negros às universidades públicas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 193-216.

HALL, Stuart. A relevância de Gramsci para o estudo de raça e etnicidade. In: HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidade e mediações culturais**. Organização de Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 276-316.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o Poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945 - 1988)**. RJ: EdUERJ, 2001.

HASENBALG, Carlos A. Desigualdade racial no Brasil. In HASENBALG, Carlos A; SILVA, Nelson do Valle (Orgs). **Estrutura social, mobilidade e raça**. Rio de Janeiro: Vértice, 1988. p. 115-143.

_____. Raça e mobilidade social. In: HASENBALG, Carlos A; SILVA, Nelson do Valle (Orgs). **Estrutura social, mobilidade e raça**. Rio de Janeiro: Vértice, 1988. p. 164-182.

HERINGER, Rosana. Política de promoção da igualdade racial no Brasil: um balanço do período 2001-2004. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: Ed. UnB, 2006. p. 79-135.

HIRSCHMAN, Albert. **Saída, voz e lealdade: reações ao declínio de firmas, organizações e estados**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973.

HOSHIGUTI, Letícia. Formandos cotistas defendem reserva de vagas. **Jornal notícia da UFPR**, n.42 mar. 2009.

IPEA. **Desigualdade raciais, racismo e políticas públicas**: 120 anos após a abolição. Brasília, 2008.

KAUFMANN, Roberta F. M. Ações Afirmativas à Brasileira: necessidade ou mito? A implementação para negros como mecanismo concretizador de direitos fundamentais. Uma análise-jurídico-comparativa do negro no Estados Unidos da América e no Brasil. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 11, n. 1455, 26 jun. 2007. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=10070>>. Acesso em: 10/06/2008.

KING, Martin Luther. **Um apelo à consciência**: os melhores discursos de Martin Luther King. Selecionado e organizado por Clayborne Carson e Kris Shepard. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

LEITE, Rozangela da Piedade. **Processo de formação da identidade de estudantes negros que ingressaram no ensino superior pelo sistema de cotas do ProUni**: a questão da ação afirmativa. Dissertação (Psicologia social). PUC-SP, São Paulo, 2009.

MACCIOCCHI, Maria-Antonieta. **A favor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1978.

MAGNOLI, Demétrio. **Uma gota de sangue**: história do pensamento racial. São Paulo: Contexto, 2009.

MALISKA, Marcos Augusto. Análise da constitucionalidade das cotas para negros em universidades públicas. In: DUARTE, Evandro C. Piza; BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da (coords.). **Cotas raciais no ensino superior**: entre o jurídico e o político. Curitiba: Juruá, 2008. p. 57-74.

MARRAMAO, Giacomo. Farol à esquerda. **Carta Capital**, São Paulo, 9 maio. 2007, p.53-54. Entrevista.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MEIRELLES, Simone. Censo da educação superior aponta um crescimento de 25% na comunidade acadêmica. **Jornal notícia da UFPR**, n. 49 jun. 2010.

MICHELOTTO, Regina Maria. **Democratização da Educação Superior**: o caso de Cuba. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

MORAES, Pedro Rodolfo Bodê de. Notas sobre a pesquisa “A cor da Universidade Federal do Paraná”. In QUEIROZ, Delcele Mascarenhas (Coord.). **O negro na universidade**. Salvador: Novos Toques, n. 5. 2002.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **Análise das políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002.

MUNANGA, Kabengele. Política de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 115-128.

_____. Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da (Orgs.). **O negro na universidade**: o direito à inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 7-20.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. **Negritude: usos e sentidos.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. **Revista de Antropologia**, São Paulo, n. 33, p.109-117, 1990.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Brasil na mira do pan-africanismo.** 2. ed. das obras O genocídio do negro brasileiro e Sitiado em Lagos. Salvador: EDUFBA: CEAO, 2002.

NASCIMENTO, Abdias; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Apresentação. In: **Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro.** Edição fac-similar do jornal dirigido por Abdias do Nascimento. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Editora 34, 2003.

NASCIMENTO, Elisa L. E lá dentro, o que fazer?. **Irohin**, Brasília, ano XI, n. 15, p.13, fev./mar. 2006.

PAIXÃO, Marcelo. A santa aliança: estudo sobre o consenso crítico às políticas de promoção da equidade racial no Brasil. In: ZONINSEIN, Jonas & FERES JR, João (Orgs.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ. 2008. p. 135-173.

PAULA, Lucília Augusta Lino de. Relações raciais e desigualdade: resistências à política de cotas na Universidade. In: SISS, Ahyas (Org.). **Diversidade étnico-racial e educação superior brasileiro: experiências de intervenção.** Rio de Janeiro: Quartet, 2008. p. 219-240.

PENHA-LOPES, Vânia. Universitários cotistas. De alunos a bacharéis. In: ZONINSEIN, Jonas & FERES JR., João (Orgs.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ. 2008. p. 105-134.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro.** Belo Horizonte: Nandyla, 2008.

PINTO, Paulo Gabriel Hilu da Rocha. Ação afirmativa, fronteiras raciais e identidades acadêmicas: uma etnografia das cotas para negros na UERJ. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas.** Brasília Ed. UnB, 2006. p. 136-182.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: DUARTE, Evandro C. Piza; BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da (Coords.). **Cotas raciais no ensino superior: entre o jurídico e o político.** Curitiba: Juruá, 2008. p. 15-26.

PORTO, Liliana; SILVA, Paulo Vinícius B. da. Impactos e dilemas de adoção de um sistema de cotas na UFPR. **Educando para as Relações Étnico-Raciais II.** Curitiba: SEED – Pr., 2008. p. 25-38.

POUPART, Jean. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. A. **Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 215-353.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil. Um estudo comparativo. In: QUEIROZ, Delcele Mascarenhas (Coord.). **O negro na universidade.** Salvador: Novos Toques, n. 5. 2002.

QUEIROZ, Delceles Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. Sistema de cotas e desempenho de estudantes nos cursos da UFBA. In: BRANDÃO, André Augusto (org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação.** Rio de Janeiro: D&A, 2007.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

ROIO, Marcos Del. Gramsci e a emancipação do subalterno. **Revista de sociologia e política**, Curitiba, nº 29, p. 63-78, nov. 2007.

RUSSELL, Paulette Granberry. Ação afirmativa e iniciativas de promoção da diversidade na educação superior americana: o envolvimento das instituições na criação de ambientes inclusivos de aprendizado. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). **Ação afirmativa e universidade**: experiências nacionais comparadas. Brasília Ed. UnB, 2006. p. 202-226.

SABÓIA, Ana Lúcia; SABÓIA, João. Brancos, pretos e pardos no mercado de trabalho no Brasil. In: ZONINSEIN, Jonas & FERES JR., João (Orgs.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ. 2008. p. 81-104.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

SANTOS, Luiz Carlos. **Luiz Gama**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

SANTOS, Sales Augusto dos. “O negro no poder” no Legislativo: Abdias do Nascimento e a discussão da questão racial no Parlamento brasileiro. In: Pereira, Amauri Mendes; Silva, Joselina da (Orgs.). **Movimento Negro Brasileiro**: escritos sobre os sentidos e justiça social no Brasil. Belo Horizonte: Nandyala, 2009. p. 127-163.

SARMENTO, Daniel A. de Moraes. O negro e a igualdade no Direito constitucional Brasileiro: Discriminação *de facto*, teoria do impacto desproporcional e ações afirmativas. In: ZONINSEIN, Jonas & FERES JR., João (Orgs.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ. 2008. p. 243-278.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SEN, Amartya Kumar. **Desigualdade reexaminada**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA FILHO, Antonio Leandro. A judicialização do político: ações judiciais propostas contra o plano de metas de inclusão racial e social da UFPR. In: DUARTE, Evandro C. Piza; BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da (Coords.). **Cotas raciais no ensino superior**: entre o jurídico e o político. Curitiba: Juruá, 2008. p. 189-218.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Ação afirmativa para negros (as) nas universidades: a concretização do princípio constitucional da igualdade. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 99-114.

SILVA, Luiz Fernando Martins da. Considerações sobre a juridicidade das política de ação afirmativa para negros no Brasil. In: ZONINSEIN, Jonas & FERES JR., João (Orgs.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ. 2008. p. 279-302.

SILVA, Nelson do Valle. Cor e o processo de realização sócio-econômica. In: HASENBALG, Carlos A; SILVA, Nelson do Valle (Orgs.). **Estrutura social, mobilidade e raça**. Rio de Janeiro: Vértice, 1988. p. 144-163.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da, DUARTE, BERTÚLIO. Políticas Afirmativas na Universidade Federal do Paraná. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas Raciais no Brasil**: a primeira avaliação. RJ: DP&A, 2007. p. 155-212.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Política de democratização de acesso na Universidade Federal do Paraná . In: DUARTE, Evandro C. Piza; BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da (Coords.). **Cotas raciais no ensino superior: entre o jurídico e o político**. Curitiba: Juruá, 2008. p. 159-188.

_____. **Racismo em livros didáticos**: estudo sobre negros e brancos em livro de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 43-54.

SILVERIO, Valter Roberto. Políticas Raciais Compensatórias: o Dilema Brasileiro do Século XXI. In: SABÓIA, GILBERTO VERGNE (Org.). *Anais de Seminários Regionais Preparatório para a Conferência Mundial contra o Racismo*. Brasília: Ministério da Justiça, 2001. p. 123-137.

_____. Ação Afirmativa: uma política pública que faz a diferença. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da (Orgs.). **O negro na universidade**: o direito à inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 21-47.

SOUZA NETO, Cláudio Pereira de. A constitucionalidade das cotas étnicas e sociais nas universidades brasileiras. Jurisprudência e parâmetros de decisão. In: ZONINNSEIN, Jonas & FERES JR., João (Orgs.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ. 2008. p. 303-328.

SOUZA, Marcilene Lena Garcia de. Permanência de Negros na Universidade Federal do Paraná: Um estudo entre aos anos de 2003 a 2006. In: LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana (orgs.). **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: Ministério da Educação Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO. 2007. p. 297-318.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

STAKE, Robert. E. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e Seleção**. Jan/jun, n 7, 1983 p. 6-14.

STAKE, Robert. E. Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**. Jan/jun, n.7, 1983, p. 19-27.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relumê Dumará/ Fundação Ford, 2003.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. Política de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 81-98.

VIEIRA, E. **A política e as bases do direito educacional**. CAD. CEDES, vol.21, n.55 Nov. 2001, p. 9-29.

WEISSKOPF, Thomas E. A experiência da Índia com ação afirmativa na seleção para o ensino superior. In: ZONINNSEIN, Jonas & FERES JR., João (Orgs.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008. p. 35-60.

ZONINSEIN, Jonas; FERES JÚNIOR, João. Ação afirmativa e desenvolvimento. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs). **Ação afirmativa e universidade**: experiências nacionais comparadas. Brasília Ed. UnB, 2006. p. 9-45.

ANEXOS

ANEXO 1 – ENTREVISTA COM ALUNOS COTISTAS RACIAIS

ALUNO DE MEDICINA (10/07/ 2010)

J: Qual o seu nome completo?

R: [...]

J: Qual é sua idade e como você se classifica segundo os critérios do IBGE?

R: Eu tenho 23 anos atualmente vou fazer 24 anos dia 04 agosto deste ano e eu me classifico como negro nesse...

J: Dentro desta classificação.

J: Qual é o seu curso e a qual setor o curso está ligado dentro da Universidade federal do Paraná?

R: É o curso de medicina. Ele tá ligado ao setor de ciência da saúde da universidade federal.

J: Você faz o curso em qual campus?

R: É... mudou o currículo agora, mas no início, quando eu entrei, a gente fazia os quatro primeiros períodos lá no centro politécnico daí a gente fazia lá no setor de biológicas aí lá tinha as matérias de bioquímicas, biologia celular, aí depois a gente passa por um período de transição, tem aulas lá e aqui no centro de Curitiba no Hospital de Clínicas e a partir do quinto período a gente começa a fazer tudo aqui.

J: Então a partir do quinto período você fica sempre aqui no HC?

R: É... têm as salas de aulas ali, aula prática tudo ali...

J: Como foi o seu ingresso na UFPR... E em que ano?

R: Foi em 2005, eu [passei] pro segundo semestre e meu ingresso... Em que sentido assim...

J: Por qual sistema que você entrou?

R: Ah! Eu entrei pelo sistema de cotas...

J: Raciais...

R: Raciais. Tinha cotas sociais na época também...

J: Fale um pouco de sua família. De seu contexto familiar, onde você mora, de onde você vem, número de pessoas na sua família, formação e profissão dos seus pais, um descrição geral de sua família.

R: Minha família é uma família simples, meu pai ele era lavrador, eu digo que ele era porque na época que eu passei no vestibular, ele teve um acidente que impossibilitou ele de andar e atualmente ele não está exercendo mais a atividade, mas naquela época ele era lavrador, criava umas vacas, mexia com criação extensiva de gado e minha mãe é dona de casa. Os dois não têm ensino superior, meu pai foi até o segundo grau, completou o segundo grau naquele sistema que eles fazem três anos em um só e minha mãe fez até oitava série, morava no sítio, não morava na cidade...

J: Em qual cidade?

R: Tapira.

J: Tapira, Paraná?

R: Paraná. Tem uma em Minas Gerais, mas esta é aqui no Paraná, fica no noroeste do Paraná. Lugar quente... Daí a gente morou lá no início, mas minha família não tem ninguém que é médico, só tem um primo meu, por parte do meu pai, que neste ano passado se formou em farmácia, mas médico não tem ninguém assim. Tudo mexe com lavoura, estas coisas...

J: E irmãos?

R: Eu tenho uma irmã que atualmente tá fazendo cursinho, para ver se passa... Quer fazer medicina também aqui na federal. Tenho um irmão que está com dezessete anos, esta irmã

minha estar com dezenove para vinte e este irmão estar com dezesseis anos. Ele, não sei o que ele vai fazer... Minha irmã que fazer medicina.

J: Então você é o mais velhos?

R: Eu sou o mais velhos.

J: E parente mais próximo que tenha curso superior, é só esse da farmácia?

R: Só este da farmácia. Meus tios, por parte de pai, com quem agente morava lá no sítio, onde a gente, meu pai trabalhava junto, tem até menos formação que o meu pai e por parte de minha mãe também, pessoal bem simples assim, não tem ninguém que fez faculdade não. Tem uma tia que é costureira, tem outra tia que mora no sítio, por parte de mãe, minha vó também era costureira na época. Não tem ninguém que tentou a vida universitária não.

J: Como você se mantém atualmente na Universidade? Isso do ponto de vista financeiro?

R: Eu dividiria meus gastos entre assim aquilo que é sobrevivência, pra me manter aqui, daí aluguel, alimentação e daí tem os outros gastos que é pra os cursos fora que eu faço. Os gastos de moradia, de alimentação, isso eu não pago nada. Eu moro aqui na Casa do Estudante do Paraná com bolsa da federal, não pago nada. E eu ganho também a bolsa permanência, então a gente desenvolve atividade e ganha esta bolsa. Atualmente como eu to fazendo internato que é um período de atividade prática e eu fico doze horas no hospital. Esta semana, por exemplo, eu entrava sete da manhã e saía sete da noite e não tem como eu desenvolver as atividades e daí a gente acabou conversando com o pessoal da AE, Assuntos Estudantis, eles me liberaram do serviço, eu to ganhando a bolsa permanência sem precisar fazer nada. Antigamente eu desenvolvia atividade, já fiz vários projetos de extensa e ganhava essa bolsa permanência em troca destes projetos.

J: Só para compreender um pouco esta bolsa permanência. É... Desde que entrou, você tem bolsa permanência?

R: Eu comecei a receber bolsa permanência lá pelo terceiro período, eu não conhecia muito bem no início, tava no início, o pessoal não divulgou muito pra gente... Eu não sabia da existência destas bolsas. Aí a partir do segundo período eu fui percebendo que tinha bolsa... Daí no terceiro período eu já consegui entrar no programa de bolsa... Na época tinha o programa Afroatitude, programa pra os negros que entraram naquela época... Eu acabei não entrando, mas tinha pessoas que entraram e me falaram “ah! tem bolsas permanência!”

J: Você não fez parte do Afroatitude?

R: Não. Eu entrei no programa Conexões do Saberes, com a professora Miriam ... Ela ia nas escolas, a gente ia nas escolas, e dava aula como se fosse assim um cursinho pra ajudar o pessoal lá e falar como é que era a federal, como é que fazia pra entrar aqui, que tinha bolsas, que não era tão difícil assim... Então foi nessa época que eu participei deste projeto...

J: E aí... Depois começou com a bolsa permanência e continua até hoje...

R: Teve um tempo que eu fiz um projeto PET, PET de saúde que teve ano passado, fiquei o ano inteiro. Eu tinha passado na bolsa permanência, mas daí optei ficar no programa PET pra fazer pesquisa, a gente fez uma pesquisa lá...

J: O que significa PET?

R: Programa de Ensino Tutorial. A gente tinha um tutor, tinha vários tutores e como tinha bastante gente, cada tutor pegava uns destes alunos, a gente ia nas unidades de saúde, desenvolver atividades educativas, ajudar a unidade a organizar o serviço deles, foi bem proveitoso assim. Eu conheci a dinâmica da unidade de saúde e eu consegui entender melhor a dinâmica, a organização da unidade. a gente tentou até a ajudar... conseguimos ajudar eles em certos aspectos. A gente participou de um programa específico lá, um programa que uma unidade criou... um programa de hipotireoidismo, programa que não existe ainda no Brasil, mas que tem uma unidade específico que pegou esses paciente e começou avaliar eles de forma diferente. A gente foi investigar como é que eles faziam o programa e a gente começou a ver como é que eles davam o medicamento, como eles avaliavam os pacientes, com que

freqüência eles avaliavam, se os pacientes estavam melhorando ou não... A gente até acabou fazendo uma pesquisa, como eu entrei no internato, não deu pra acabar essa pesquisa, mais o pessoal da minha equipe continuou fazendo...

J: E na bolsa permanência. É um estágio que você tem que fazer?

R: Na bolsa permanência, na época que eu fui encaminhado, eu participei de um projeto... Eu fui encaminhado pra uma área de saúde. Eu fui pro centro da visão que é uma das unidades do Hospital de Clínicas e lá eu participei de um projeto de pacientes que tinham diabetes e tinham um comprometimento no olho e lá a gente fazia questionário com os pacientes, fazia avaliação oftalmológica com os pacientes, foi um dos projetos que eu participei. Também participei de um projeto aqui no HC, no outro ano, esse projeto... Eu ficava lá na omissão de Controle de Infecção Hospitalar e a gente desenvolvia atividades, pesquisava artigo pro pessoal sobre bactérias novas que apareciam, de infecções novas no HC, organizava os arquivos, notificava as infecções que tinham, os diferentes germes que tinham no HC. É mais ou menos isso...

J: Sempre ligado a área de saúde...

R: Isso. Daí também eu tive não só a bolsa permanência, também a bolsa alimentação. A bolsa alimentação começou no inicio do ano passado, se não me falha a memória, e daí eu também não pago alimentação, como no RU manhã e tarde. Então...

J: Você usa a moradia universitária e o RU. Além desta estrutura você necessita da biblioteca, do laboratório de informática ou de outro serviço da universidade?

R: Necessito sim. Tem o laboratório de informática lá embaixo, no HC. Volta e meia a gente vai lá. Não que seja imprescindível pra mim, porque eu ganhei um computador, então não preciso muito de ir lá, mas volta e meia eu to indo lá pesquisar artigos... Em relação...

J: Biblioteca...

R: A biblioteca to sempre lá também, livros emprestados. Os livros são caros, são muito grandes os livros. Não dá pra comprar todos os livros não, a gente compra assim os mais importantes, mais necessários. Mais aqueles que são de especialidades assim a gente pega emprestado. Tem no HC, eles estão até renovando, comprando uns livros novos lá, mas a biblioteca na época que eu cheguei no HC era bem ruinzinha. Ela tinha pouco livro novo assim, sabe. Então foi difícil conseguir acompanhar com literatura atualizada aquilo que os professores estavam dando em aula... Até uma crítica. Ah! Estudei um tempo no Celin também, fiz um semestre com bolsa no Celin, só que pra gente assim... Eu não achei muito bom o Celin, sabe. Eu acho. Precisaria de uma coisa mais aprofundada. Eu tinha um conhecimento da língua inglesa, então...

J: Por quê? Na verdade você precisa do inglês pra leitura ou conversação...

R: Então, a necessidade que a gente tem em saber outra língua, são duas línguas que a gente precisa saber fora o português, é o espanhol que aqui na America Latina é bem importante pelos países vizinhos e pela importância dos congressos latinos americanos, são até grandes, com convidados de alto renome. E também inglês. Inglês é a língua universal, se quiser fazer uma viagem, um congresso, é o inglês que é usado. Não só pra falar, pra entender, pra ler também. A maioria dos artigos, não digo a maioria, muito artigos que eu leio são em inglês. A pesquisa que a gente desenvolve é em inglês, escrever também é em inglês. Recentemente, mandei um artigo pra uma revista em Portugal e o artigo foi em inglês. Então, tem que saber inglês. É que é demorado no Celin. O problema do curso de medicina é que ali eles consideram que a gente já tenha conhecimento de inglês, já tenha conhecimento de espanhol. Muitos dos meus amigos vão para os Estados unidos passar férias de meio de ano, férias de final de ano. Eu não tenho isso, então... Mas eu tive a minha tia que me ajudou a pagar o curso de inglês no início, antes de entrar na faculdade. Eu me aprofundei no inglês antes da faculdade, quem não entra sabendo inglês tem muita dificuldade.

J: É quase como pressuposto...

R: É pressuposto, entendeu. Assim como é pressuposto que você vai ter dinheiro pra comprar estetoscópio, pra comprar livro, pra comprar calça branca, sapato branco quando eles pedirem, desta forma. Atualmente [...] além destes gastos básicos, eu tenho gastos fora da faculdade também. Eu preciso fazer curso fora, porque se eu não me igualar ao pessoal que tá saindo da faculdade junto comigo, pessoal que tem dinheiro pra pagar curso extra além da faculdade, eu não vou conseguir passar na prova de residência, porque a concorrência é muito grande...

J: Ah! Existe um preparatório para a prova de residência?

R: Existe. E não é barato. Preparatório caro pra prova de residência e se eu não tiver esse preparatório, eu já fico pra trás. Além de me empenhar na faculdade, até um pouco mais que meus colegas, eu tenho que ter um preparatório aí pra continuar a vida aí depois...

J: Então a residência não faz parte do curso?

R: Do curso regular de graduação? Não. A gente divide o curso em três fases. O curso da graduação de seis anos: primeira fase que é a fase básica, que é lá no politécnico, a segunda fase que é uma teórica mais profissionalizante que daí é no HC e aí a fase prática que é o profissionalizante mesmo que é um ano e meio final, dependendo de quando você entrou na faculdade [...]. Depois disso, a gente sai como clínico geral, sai como médico clínico. Aprendeu algumas cirurgias pequenas, aprendeu a clinicar as doenças mais frequentes, pediatria, ginecologia, doenças mais frequentes. Se você quiser ser um especialista em ginecologia ou em pediatria ou um cirurgião específico, você vai ter que fazer uma residência e pra fazer essa residência você tem que fazer uma prova pra ser admitido. E é bem concorrido as provas, é como se fosse outro vestibular. Concorrido médico com médico, dependendo da residência que você for fazer, você fica um ano, dois anos, três anos, cinco anos. Dependendo da carreira que você for seguir, você tem um tempo de formação. Eu tô pretendendo fazer neurocirurgia depois da faculdade, são mais cinco anos depois de passar nesta prova que eu te disse. Eu tenho que fazer um preparatório pra me gabaritar melhor pra chegar lá na frente, se não...

J: E existe no HC esse tipo de residência?

R: No HC tem uma residência em neurocirurgia. É um das residências razoável, não uma das melhores do Brasil, mas o pessoal ali sai bem formado, sai operando bem e sai com um bom conhecimento teórico também. Não é ali que eu quero fazer, quero tentar em São Paulo, mas é uma opção também...

J: Você ou algum membro da sua família já participou ou participa de alguma atividade social na comunidade onde vocês moram?

R: Na realidade não, meus pais são pessoas simples, eles tão na vida deles tranquilos, lá não participam de nenhuma atividade de caridade nada, na comunidade não. Antigamente eles participavam. Tinham as reuniões noturnas lá, eles se reuniam pra cultivar, pra fazer novenas mais nada fora disso não.

J: Você vivenciou ou presenciou alguma situação de constrangimento por aluno cotista da UFPR?

R: Olha, sim. Eu vivenciei sim, o pessoal, eles vinham comentando que o aluno cotista não ia conseguir acompanhar a faculdade. Os cotistas indígenas, não conseguiram acompanhar meu curso, parece que até acabou as cotas pra indígena no meu curso porque eles não conseguiam acompanhar o curso depois que entravam. Os cotistas sociais, aí eu não tenho muito contato, mas eles não eram muito questionados não. Quem era mais questionado mesmo era os cotistas negros. Pela condição de muitas vezes os negros terem a condição de pagar um cursinho, enfim, ter uma cultura boa, não serem culturalmente prejudicados pela condição. As pessoas questionam neste ponto. E muitas vezes, pessoal nas conversas: “ah, eu sou contra as cotas pra negros”, “eu acho que os negros, eles passam e acabam não conseguindo acompanhar”. Mas pelo contrário, inclusive eu acabei de tirar a maior nota de pediatria da sala, acabei de

sabe anteontem, não é por isso que eu fiquei pra trás. Acho que não teve nem um prejuízo assim cultural na minha formação por ser negro que impedisse eu de acompanhar o curso. Teve uma situação que me marcou no curso, foi uma vez eu estava no ambulatório de ginecologia e um professor meu chegou na sala e surgiu uma discussão de cotas, aí falou que Lula estava dando bolsa família. O professor comentou: “agora aqui na federal o governo não gosta muito dos brancos daí tá entrando bastante negro”. Daí a paciente que tava sentada na maca: “É verdade! Você é o primeiro médico negro.” Ela era uma negra que estava deitada na maca: “É a primeira vez que eu vejo um médico negro, aqui no hospital, parabéns! Espero que você continue e que seja orgulho para nossa condição. Aquilo dali me chamou a atenção e eu percebi que o professor não era muito a favor disso não. Então, foi uma situação, na prática, que eu vi que não me agradou não. Eu achei muita falta de tato do professor ser daquele jeito...”

J: Na sua turma, você conseguiu identificar outros cotistas raciais?

R: Raciais declarados, não. Só eu que falei que sou e que o pessoal sabe que é. Dos outros assim acho que ninguém, acho que muito do fato de eu nunca ter medo da concorrência, sabe. Tô pouco me lixando pelo que esse povo pensa de mim, se eles acham que são bons porque são brancos, acho que eles estão enganados...

J: Qual é o a incidência racial na turma? Porcentagem...

R: Branco deve ser noventa e cinco por cento. Daí os pardos deve ter uns dez por cento e o restante tudo branco, maioria é branca. Dos estudantes negros que estavam na minha sala, eu sou o único. Tinha duas colegas comigo, uma foi pro período anterior. Não conseguiu acompanhar porque ela teve um filho, daí ela teve licença maternidade, e teve outra que acabou ficando no início da faculdade que por sinal teve um problema lá. Teve um problema de família que ela não era do Brasil...

J: Ela não era brasileira...

R: Ela não era brasileira. Ela era angolana. Então era a gente que era negro lá na sala, mais ninguém. E só sobrou eu, agora só tem eu.

J: E você nem ver estas duas na universidade mais...

R: Rara às vezes, porque a gente está em estágios diferentes...

J: Você sabe se elas tão acompanhando o curso...

R: Tão acompanhando, está colega que esteve grávida que eu comentei, ela tá aí num período atrás de mim, seguindo. E esta outra, angolana, eu fiquei sabendo que tá vindo, está uns três períodos atrás, mas tá vindo.

J: Você se integrou em algum grupo de estudo, artístico ou cultural na UFPR?

R: Eu participei de um projeto que era um grupo de discussão, que discutia todas estas questões de cota e política de permanência racial. Então, era um grupo bom, o grupo Conexões dos Saberes, que até me deu uma consciência melhor da condição do cotista e dos outros também, dos outros que não conseguem se manter na faculdade. Eu achava antes e ainda continuo achando que tem muita gente que não precisa, mas tem muita gente que precisa e isso faz a diferença e esse projeto me ajudou a perceber isso. Eu comentei que tinha o programa Afroatitude, eu não participei porque eu tava participando desse Conexões dos Saberes e também a gente tinha uma conexão com eles, volta e meia a gente tava participando de evento junto, então era nesse sentido.

J: Você estudou em escola pública ou em escola particular?

R: Pública. Até o terceiro ano eu estudei em escola pública.

J: E esta escola pública era mais periférica ou mais central?

R: Até o terceiro ano do primário, não fiz pré-escola, meu pai acabou me ensinando em casa e eu entrei pra escola sabendo já as coisas que pessoal da quarta série sabia. Então, eu entrei com uma vantagem. Primeiro, segundo e terceiro anos, eu estudei numa escola rural que tinha perto da minha casa, até agora a escola fechou, não permitem mais escolas rurais. E depois eu

fui pra escola na cidade, na cidade eu fiz a quarta série, da sexta a oitava e do primeiro e segundo ano do colégio. Mas era uma escola assim... Tinha muita deficiência, o nível cultural do pessoal lá não é elevado. Então não tem faculdade na cidade, uma cidade de sete mil habitantes. Então o pessoal lá é bem pacato, ninguém procura muito te esclarecer sobre muita coisa não. Daí eu acabei saindo do colégio, precisei ir pro cursinho pra tentar recupera aquilo que não tinham me ensinado porque no primeiro e no segundo ano do colégio eu vi que tinha faltado muita coisa pra estudar. Apesar de eu tentar estudar fora, fora da grade curricular do colégio. Aí eu estudei o terceirão noturno, pegava o ônibus e ia até a cidade vizinha e voltava meia noite, aí eu dormia na casa da minha tia. De manhã, eu acordava cedo pegava uma carona e ia até o sítio da minha casa. Eu fiquei o ano inteiro assim, não funcionou porque não tinha muito tempo, eu ficava muito cansado e não tinha material pra estudar em casa. E daí no outro ano, eu fiz novamente o cursinho. Daí com a ajuda do meu tio, do meu pai, da minha tia, eu consegui ficar num pensionato na cidade vizinha, Umuarama, e fazer um cursinho integral que era manhã e tarde. E aí eu me empenhei e daí surgiu a oportunidade das cotas bem nesse ano, daí eu passei já nesse vestibular. Primeiro eu não passei que foi com terceirão e daí no primeiro ano de cursinho eu passei, e aqui estou eu.

J: Atualmente você participa de algum grupo de iniciação científica na universidade?

R: Não, por causa do internato. Mas até o final do ano passado, eu participava de um grupo de pesquisa de uma doença reumatológica [...], eu participei um ano e meio. Ajudei o professor na tese de doutorado dele e agora está colhendo os frutos, fiquei sabendo que analisaram as moléculas que tinham que analisar do sangue dos pacientes e vão escrever o artigo para mandar. Também já mandei um artigo, meu amigo apresentou no congresso de reumatologia agora esse ano, foi primeiro lugar no congresso. Então deu certo...

J: E convivência extra faculdade. Como é que você transita no social?

R: Então, como eu tenho ligações com Tapira que é minha cidade natal, eu tenho várias pessoas, antigos amigos, que tão aqui em Curitiba, volta e meia a gente se reúne nos finais semana pra conversar, almoçar na casa dos pais deles e tal. Mas o pessoal com quem eu mais convivo, com quem eu mais saiu é o pessoal da faculdade mesmo. São os meus amigos de faculdade. Tem três amigos ali que a gente acaba convivendo mais, um que mora aqui perto, tem dois que mora no Portão. A gente é bem amigo assim, não é assim o pessoal da *royal society* não. Pessoal simples assim [...]

J: O que foi determinante pra você escolher o curso de medicina?

R: No segundo ano do colégio eu gostava de biologia. E da área de biológica, a que eu mais gostei foi a de medicina. Eu gosto da ideia de conseguir curar doenças, de ajudar alguém, até uma das minhas opções é a oncologia, além da neurocirurgia, são duas áreas que eu acho que traria bastante gratificação pra mim. E pelo o status também, tem também a questão do financeiro depois, a gente ter um emprego que é mais fácil de conseguir, ninguém vai ficar rico, mas a gente vai conseguir sobreviver com dignidade, ajudar os familiares também. Por esses motivos.

J: No seu curso existe alguma discussão étnico-racial?

R: Não, não existe. Ninguém comenta sobre isso, igual eu tava falando, todo mundo acha que quem entrou tá bem, tá tranquilo, tem vida sossegada, tem pais que consegue levar. Ninguém pensa numa pessoa que não tem dinheiro pra fazer as coisas ou num cotista racial. Num tem discussão nenhuma...

J: Mesmo como objeto de estudo, não tem nenhuma discussão sobre doenças mais incidentes no grupo negro? Como por exemplo, a pressão alta nos negros?

R: Não. A gente fala disso como a gente fala do japonês ter mais câncer de estômago, é dada a mesma importância. Ou da pessoa do mediterrâneo ter a febre do mediterrâneo. A gente não dá importância no estudo das doenças que a gente faz [...], os professores nunca enfocam a parte sociológica da maior incidência das doenças. O que se comenta é da parte sociológica

das doenças infecto-contagiosas que daí são mais frequentes em pessoas que não têm muita formação cultural, não têm muito informação, mais nesse sentido assim...

J: Mais o recorte aí é sempre de classe social, mas nunca de etnia?

R: Nunca de etnia. Ah! Porque é negro vai ter mais isto...

J: Então no currículo não existe nada sobre etnia?

R: Não. Não tem nenhuma disciplina que discuta isso não. As nossas disciplinas são muito teóricas, são muito embasados em artigos científicos. Hoje tem até um movimento que tá tentando tirar aquele conhecimento prático que a pessoa tem. Porque, às vezes, a pessoa usa o conhecimento prático dela pra dá um tratamento, pra fazer um diagnóstico. Hoje tá se tirando cada vez mais isso do foco, hoje está se focando cada vez mais nos sinais da pessoa, hoje não tem muita importância o conhecimento prático da pessoa. É muito baseado em evidência. Se tem evidência, se tem estudos que provam que este tratamento funciona, independente da sua crença, a gente pode administrar esse tratamento e a gente vai administrar esse tratamento. E a gente tem como chegar e dizer pro professor - Ó professor esse artigo mostra isso, esse mostra isso, esse livro mostra isso - independente da experiência dele, ele vai ter que considerar. Muitas vezes, ele não considera por ego, mais em teoria ele é obrigado a considerar [...]

J: Você conheceu ou conhece algum profissional médico negro ou negra?

R: Não conheci. Médico negro? No Hospital de Clínicas, onde eu faço estágio? Olha eu tô fazendo esforço, mas não consigo lembrar não. Não conheço nenhum professor ou professora negra. Nenhum.

J: Você conhece ou conheceu algum intelectual negro/negra de destaque nacional ou internacional?

R: Olha eu acho que o Mandela, um dos ícones aí. Daí tem também nos Estados Unidos um que lutou bastante pela causa, esqueci o nome dele... Martin Luther King nos Estados Unidos, são os que eu me lembro...

J: Brasileiro...

R: Brasileiros, eu não conheço nenhum. Eu sei de intelectual... aqui na federal tem uma promotora que até participou de uma das palestras nossas, não me lembro o nome dela agora, mas ela era uma pessoa que eu vi que conhece da causa, que estuda bastante, sabe. Eu não me recordo agora o nome dela porque faz dois anos que eu ouvi...

J: Você já está aí no sexto ano, quais são os seus projetos pro futuro, pós-curso?

R: Meu projeto é conseguir me formar na metade do ano que vem, trabalhar meio ano, continuar estudado nesse meio ano e fazer a prova de residência no final do ano, se eu passar tudo bem... Aí eu tenho plano também em 2012 ir pro exército porque a gente é obrigado se alistar no final do curso e aí ser um médico da reserva que eles falam. Eu achei legal a ideia porque aí a gente vai ganhar um salário, vai poder ajudar a família. E a minha vaga de residente fica assegurada. Se eu for trabalhar mesmo tendo feito a prova em posto saúde, eu não tenho esta oportunidade de trancar minha vaga, de conseguir reaver essa vaga lá no final. Então minha ideia é fazer médico da reserva e depois, mais a longo prazo, eu quero fazer residência. Aí eu não escolhi ainda, minha ideia é fazer residência em oncologia ou em neurocirurgia, são as áreas que eu gosto. E aí trabalhar onde tiver emprego.

J: Tem alguma área do seu curso que você tem mais dificuldade?

R: Não. Não tenho não. É teve um professor que, na época, eu fiquei com um pé atrás com ele, professor da obstétrica, mas em geral eu não tenho nenhuma reserva com nenhum departamento não. Eu me dou bem com todos eles assim e tento me empenhar o máximo nos estágios que eu faço [...]

J: Seu desempenho é um desempenho normal...

R: É um desempenho que não foge da média assim, sabe. Eu tenho um rendimento igualável nas áreas, se agente considerar cinco áreas da medicina: a medicina preventiva, a ginecologia-obstetrícia, a cirurgia e a clínica médica, eu não tenho nenhum problema com nenhum delas.

J: Bom, você como aluno cotista gostaria de dizer mais alguma coisa?

R: Gostaria sim de comentar que a universidade tem melhorado muito nessa parte da assistência, na permanência do aluno na faculdade. Isso daí é imprescindível pra ajudar na melhoria da condição social, como se fosse um trampolim de classes. Ajuda muito você a adquirir um conhecimento, a adquirir cultura e trazer isso tudo pra sua família, pra aquele pessoal que ficou lá tal. Depois que eu me formar minha ideia é ajudar minha irmã a se formar, ajudar meu irmão e aí vai. É uma corrente e começa tudo aqui na faculdade. Se tem um bolsa permanência isso aí eu acho que ajuda pra caramba, se tem uma bolsa alimentação, se tem uma bolsa moradia isso aí ajuda pra caramba. Isso permite que a gente consiga se igualar aos outros, aquilo que eu gastaria aqui pra comer ou pra pagar pra mora, eu consigo investir na minha educação, pra me aprimorar ainda mais. Então isso aí me ajuda a não ficar pra trás na concorrência.

ALUNA DE CIÊNCIAS SOCIAIS (16/06/2010)

J: Qual o seu nome completo?

K: [...]

J: Qual é a sua idade e como você se classifica de acordo com os critérios dos IBGE?

K: Tenho 26 anos, até agosto, e segundo o IBGE eu sou parda.

J: Qual o curso que você fez na UFPR e a qual Setor este curso estava ligado?

K: Eu fiz o curso de Ciências Sociais no Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Entrei no ano de 2005 e concluí em 2009.

J: Você ingressou por qual sistema: sistema universal, sistema de cota social ou racial?

K: Eu me inscrevi pelo sistema de cotas raciais.

J: Tenta descrever um pouco a sua família. Descreva de onde vem sua família, quantos membros, a formação dos seus pais, o que os seus pais fazem, seus irmãos...

K: Então, a minha família é uma família, eu acho, que eles consideram de multirracial. Meu pai é negro e minha mãe é branca, eu tenho dois irmãos. Daí eu sou a mais clara da casa. Até quando eu era pequena eles me chamavam de Xuxa, tem um tio meu que me chama de Xuxa até hoje. Eles me chamavam de polaca, eu era a polaca da casa, mas é uma família. Minha família de casa é essa, nós somos em cinco. Meu pai é motorista de ônibus até hoje e minha mãe cozinheira num hospital. E minha família é bastante grande fora de casa, eu tenho bastantes tios do lado do meu pai, são sete tios e tias ao todo. Eu tenho bastantes primos, é uma família bem grande, meus avós são vivos até hoje e do lado da minha mãe, meus avós já estão mortos, eu tenho pouco contato com a família da minha mãe porque ela não mora em Curitiba e nem no Paraná, muitos são de São Paulo e outros do Mato Grosso. Grande parte da família do lado da mãe mora no Mato Grosso e outra em São Paulo e tem alguns poucos primos, e daí já não tenho mais tio, que mora no interior do Paraná, mas eu tive bem pouco contato. A maioria eu não conheço por esta distância e nunca tive muito acesso... Então, eu sou a casula, meu irmão é o mais velho, ele também entrou aqui na Federal pelo sistema de cotas no ano de 2006, no mesmo curso que eu por sinal, só que por conta do trabalho ou por questão de identificação com o curso, ele ainda estava cursando e este ano ele trancou. A minha irmã que é mais nova que ele e mais velha que eu, ela terminou o segundo grau que foi obrigação e não quis mais estudar. Então hoje ela é dona de casa, cuida do marido e do filho. Então por opção, nunca quis dar prosseguimento ao estudo assim, ela nunca gostou muito de estudar. É mais dedicada as outras coisas assim.

J: E a formação dos seus pais...

K: Minha mãe, ela só tem o ensino fundamental, não voltou estudar depois de velha agora mais tarde e meu pai só tinha ensino fundamental. Só que a uns seis, sete anos atrás, por

exigência da empresa, ela ofereceu curso de formação, aí ele fez aqueles curso de primeiro e segundo graus oferecido pela empresa e que foi tipo um ano você fez o primeiro e segundo graus. Então ele hoje tem o segundo grau completo feito neste sistema, isso depois de bastante tempo. Meus pais são do interior, eu também nasci no interior do Paraná, sou da cidade de Barbosa Ferraz e meus pais são do interior, então o acesso a outros níveis de educação, até o ensino fundamental e ensino médio ou se não o colegial que era na época, era muito difícil o acesso. Então tinha que sair da cidade pra estudar e daí não tinha condições pra isso, no caso da minha mãe e caso do meu pai. Meu pai começou a trabalhar muito cedo, naquela época. Ele era de uma família pobre e ele teve que começar trabalhar pra poder se sustentar senão não tinha nem como ir pra frente. Então ele ia pra escola comer o lanche da escola, como ele mesmo diz e os boletins da época e as notas não mentem que ele ia só pra escola pra comer o lanche da escola, porque pra ele ficar em casa, era melhor ele ir pra escola pra comer o lanche da escola. Então a gente sempre soube desta realidade dos meus pais e a preocupação que eles tinham em dar um pouco que eles puderam dar de educação pra gente e colocar isso na gente de querer sempre educação. Embora não ter conseguido colocar na cabeça de todos lá de casa, mas acho que todos fazem a sua escolha.

J: Do ponto de vista da sua família ampliada, você tem tios ou primos que, antes de você, concluiu o curso superior?

K: Da parte do meu pai, não. Tem primas assim que estão na universidade e uma que é formada, se formou antes que eu em fisioterapia. Ela mora no interior e ela se formou em fisioterapia, só que numa universidade particular, de lá. E tios nenhum também, tudo como o nível básico de ensino. Acho que o que tem mais ensino, estudou até o ensino médio, segundo grau, ensino médio anteriormente. A família do meu pai que é a de referência mesmo, são basicamente uma família de motorista. Meu pai é motorista, um outro tio meu era motorista. Daí no interior ele teve uma empresa de ônibus aí faliu a empresa porque não soube administrar. E os meus primos, boa parte dos meus primos é motorista, meu irmão é motorista. Então tem um que já teve caminhão e um outro só que seguiu para uma outra linha de trabalhar em estoque, mais da carpintaria. Tem uma tia minha que depois de tempos voltou a estudar, trabalhava num hospital, e fez um técnico auxiliar de enfermagem, é o nível maior de escolaridade. Aí um tempo atrás uma tia minha tentou uma universidade, mas não foi atrás mais. Há bem pouco tempo atrás estes valores da educação estão entrando de novo e agora alguns outros primos estão tentando aí e então dentro da universidade.

J: Em qual bairro você mora aqui em Curitiba?

K: Eu moro no bairro do Pinheirinho. Eu moro não no centro do pinheirinho, eu moro onde termina o Pinheirinho, começa o Sítio Cercado e faz fronteira com o Xaxim. Estudei num colégio que faz parte do Xaxim, se tenho que ir em algum lugar, tenho que ir lá no Sítio Cercado. Eu moro bem perto ali do Sítio Cercado, bem na zona de fronteira assim, bem no final do Pinheirinho e naquela zoninha ali onde encontra todos os três bairros.

J: Você estudou em escola pública ou privada? Se estudou em escola pública, foi escola central ou periférica?

K: Eu sempre estudei em escola pública e sempre periférica, sempre da região que eu morei mesmo. Estudei toda a minha vida, estudei em três duas de fundamental, porque daí eu mudei. Tinha aquela política de que criança tem que estudar perto de casa. E daí eu também reconheço que o conhecimento dos meus pais em procurar um colégio melhor não era... Minha mãe que sempre trabalhava, priorizava que eu estudasse perto pra não ter muita dificuldade em chegar. Então o ensino médio todo eu fiz numa escola só, o primeiro grau eu fiz numa escola só, que eram todas perto de casa. Uma Etelvina Correa Ribas, que daí ela faz parte do Pinheirinho e a outra é o Colégio estadual São Pedro Apóstolo que é parte da vila São Pedro que é do Xaxim.

J: Você precisou fazer pré-vestibular?

K: Eu fiz. Mas é um cursinho pré-vestibular que popular, do qual eu sou colaboradora agora. Eu sou voluntária, trabalho neste cursinho e ele tem uma dinâmica diferente, uma metodologia diferente e um pagamento diferente. Se não fosse por esta possibilidade de estudar lá, eu não teria dinheiro pra pagar um outro cursinho que na época era muito caro. Então este até hoje a mensalidade é de cinquenta reais por mês. Na época que eu fiz, cinquenta significava muito mais do que significa hoje. Mais o cursinho tinha este caráter popular também, tanto que até hoje eu não consegui desvincular dele, porque depois que eu estudei nele, eu fui trabalhar nele e até hoje eu continuo como colabora, participo da equipe de organização.

J: Pode falar o nome do curso?

K: Posso. É o cursinho pré-vestibular popular “Consciência”, fica na vila São Pedro, no bairro do Xaxim e é um cursinho que ele... O objetivo dele é que as pessoas entre nele e entre numa universidade pública. E todas as pessoas que participam dele são voluntárias que tiveram esta necessidade por fazerem parte destas comunidades menos... de poder aquisitivo menor. Ele nasce de uma iniciativa dos jovens dessa comunidade, então de uma iniciativa que parte a partir de uma necessidade e por uma turma jovem. Até hoje quem está a frente de dele são muitos daqueles que começaram ele há dez anos atrás. Este é o décimo primeiro ano dele e como várias conquistas dentro da universidade e até mesmo fora da universidade, que é o que mais... As pessoas voltam e retribui aquilo que ele dar que é um cursinho que se mantém com o dinheiro próprio, que é cobrado uma mensalidade, embora a gente não goste disso, mas é cobrado uma mensalidade para o cursinho se manter. Então aulas à noite pra as pessoas que não podem... os professores são voluntários. Então é um pouquinho disso... É um projeto muito bacana...

J: Já é uma política afirmativa antecipada...

K: Já é.

J: Voltando agora pra universidade. Durante o período da universidade, como você se manteve do ponto de vista financeiro?

K: Então, os dois primeiros anos que eu entre na universidade, eu trabalhava de secretária nesse cursinho. Ele pagava um salário mínimo pra eu ficar na secretaria. Porque a gente precisava ficar todos os dias à noite, como eu estudava de manhã, aí eu fiquei os dois primeiros anos na secretaria desse cursinho. Mas é... aí como era quatro horas e meia por dia dava um pouco mais de tempo pra estudar. E eu sabia que se entrasse em um outro emprego que fosse oito horas... Uma que meu curso era de manhã, então eu já ia encontrar impedimento e outra que o meu curso é muito pesado. É um curso bem pesado e se você trabalhar o seu rendimento é diferente. Eu vi isso nos dois anos que eu trabalhei, mesmo sendo quatro horas e meia por dia, eu consegui enxergar isso, que o rendimento da gente... ainda mais a gente vindo da escola... a realidade da escola pública, o que os professores pedem você não tem nada haver com a realidade. Então ele quer que você seja um super aluno, sempre quis isso... então a gente já tem dificuldade em algumas áreas, na escrita... a gente já tem uma certa dificuldade. Então daí já no primeiro ano de universidade, mesmo trabalhando, aí surgiu a oportunidade de entrar no Afroatitude que era um projeto de bolsa e que dava uma bolsa, uma remuneração de 210 reais, foi a primeira bolsa, e 50 centavos. Então eu já me integrei nesse projeto por causa do projeto e também por causa da bolsa e sabia que era uma oportunidade de desvincular um pouco do trabalho e fique, me mantive nesse projeto durante os dois anos, que foi de projeto. E... depois larguei do trabalho e me mantive só com bolsa da universidade. Daí as bolsas aumentaram um pouquinho, foram pra 300 reais. É na questão desta manutenção, xerox, alimentação, porque você vem pra cá cedo, você tem que ficar a tarde inteira. Daí você tem que tira um monte de xerox, porque as outras questões que é vestimenta e alimentação fora da que você come na rua assim, que você até pode bancar com 300 reais, porque 300 reais só dar pra isso, pra tirar xerox, porque livro nem pensar.

Você compra xerox e come. Agora comprar o livro não dar com 300 reais. Mais aí o meu pai e a minha mãe me mantinham nestes outros âmbitos, porque você pensar em 300 reais pra fazer alguma coisa não dar.

J: Quais bolsas você teve durante o curso?

K: Então, eu tive a do Afroatitudo durante um ano, que foi de maio a maio, depois teve um problema de verba, daí eles renovaram o Afroatitudo com Araucária, daí eu fiquei mais um ano e daí eu tive bolsa do... mais tarde de novo pela Araucária, tive bolsa, por dois meses, do Conexões dos Saberes que era o escola aberta. Daí eu fiz a seleção não passei numa primeira seleção, aí numa segunda seleção, ele me chamaram pra supri dois meses. E tive bolsa dois anos do projeto Licenciador que é um projeto inserido lá no meu curso de Ciências Sociais. Então eu passei por bastante bolsa diferente, projeto diferente.

J: Qual era o perfil destas bolsas? Bolsas de iniciação científica ou bolsas de extensão...

K: A do Afroatitudo era pra cotistas raciais, era bem centralizada. Só entrava na bolsa quem era cotista racial. Você deve ter ouvido falar, era um programa diferentemente direcionado a cotistas raciais. Este era o intuito da bolsa, era uma bolsa de extensão e a gente trabalhava um grupo de pesquisa, mais nada muito aprofundado nesta área. E a bolsa da Araucária era de extensão... todas que eu peguei... tem a bolsa de pesquisa, mas todas que eu peguei foi bolsa de extensão. Em uma, tinha a bolsa de pesquisa e extensão. Primeiro a gente fez a pesquisa, depois a gente fez a extensão. A do Conexões era uma bolsa de extensão também e a do Licenciador é uma bolsa que reunia pesquisa e extensão, mais era mais uma bolsa de extensão. Nunca peguei bolsa de iniciação científica, mais esta do Licenciador ela possibilitava pesquisa, ensino e extensão. Era um projeto que contemplava as três áreas embora quando você pega o certificado só tá lá bolsa de extensão.

J: Além das bolsas, você teve necessidade de usar a estrutura da Universidade?

K: É no começo, o computador fazia bastante falta, mas o laboratório da gente não ajudava. Então daí com o tempo a gente abandonou aquele laboratório, nunca funcionava nada lá. Mais informática, estas coisa, ainda mais no começo quando eu entrei na universidade, eu tive que ir correndo comprar um computador porque eu não tinha. E no primeiro dia de aula eu já vi que se não tivesse o computador, eu não podia quase nem entregar trabalho, porque os professores pediam trabalho digitado, já mandavam o formato pronto. Então, como a gente via na estrutura da universidade, a universidade não oferecia isso, então a gente tinha que providenciar. Que nem o laboratório, mesmo tendo o laboratório você não podia digitar um trabalho sossegado... A biblioteca, basicamente a minha graduação foi pegando livro na biblioteca, porque a gente sabe que livro no Brasil não tem um custo barato e com o salário que a gente ganhava de bolsista não dava nem pra pensar. Embora os professores disponibilizassem no xerox, alguns livros você não tem condições nem de xerocar também 300, 400 páginas, o xerox nem faz. Então daí usei bastante estes recursos da universidade e sentia... sente por não ter mais espaços destes dentro da universidade, porque a gente precisa. Muito gente até hoje que eu conheço, que até entraram como a gente, tinha que passar, virar dias e dias digitando trabalho na biblioteca, onde tinha computador, porque não tinha acesso, mesmo que você tivesse computador, daí você não tiver acesso a internet não adianta computador. Então...

J: Então você testemunhou colegas tendo que fazer isso...

K: É tendo que vim digitar trabalho, tendo que ficar aqui pra digitar trabalho, porque não tinha computador. Eu no começo, tinha o computador e não tinha a internet, então professores que mandavam coisa por email ou que se reunia por email não adiantava. Daí você (...) tinha que sair de lá e ter acesso a internet, aí você aí fica sabendo das coisas depois. Então...

J: E o RU?

K: O RU eu utilizava quando eu tinha que ficar aqui no período inteiro, o dia inteiro, mas eu não era frequentadora assim assídua do RU, porque eu sempre preferir ir almoçar em casa,

como meu curso era de manhã e, as vezes, eu ficava duas vezes na semana, as outras vezes eu preferia ir almoçar em casa. Mas sempre que tinha que ficar aqui o dia inteiro...

J: Você já adiantou um pouco, mas mais pra ficar registrado, você ou algum membro da sua família já participou ou participa de alguma atividade social, comunitária, movimento social, associação, grupos ou alguma coisa neste sentido?

K: Atualmente só meus pais fazem parte da minha comunidade que eles frequentam, comunidade daí eu digo “nós somos das comunidades eclesiais de base”. Então, eles participam de algumas atividades da igreja, ajudam no dízimo, destas coisas. Meu pai participa um pouco mais, minha mãe um pouco menos, porque ela tem alguns problemas de saúde e ela não consegue dar conta nem dos problemas saúde dela como das outras coisas. Mas mesmo assim ela lidera um grupinho de família que é em casa, nas casas assim, então eles fazem as novenas, e meu pai ajuda nas tarefas lá da igreja. Meus irmãos não participam de nada, de nenhum grupo assim. É minha irmã participa da comunidade, mas não realiza nenhuma atividade mais efetiva. Mais agente já participou mais, nos bons tempos das CEBs, a gente já participou nas grandes... nos eventos que a CEBs proporcionava. Eu admito que depois que entrei na universidade, eu tive que deixar um pouco porque os eventos de lá, não dava muito certo com os eventos daqui. E eu participo atualmente neste cursinho que eu sou colaboradora voluntária e de projetos sociais este é o único que eu to participando atualmente. Mas também já participei de outra, participei das CEBs e acho que é isso...

J: E na universidade, você se integrou a algum grupo de alunos, de estudo...

K: Não. Grupo de estudo eu não participei de nenhum, grupo de artísticos também, eu não tenho muita vocação com as artes. Acho que um grupo que eu me identifiquei dentre da universidade foi mesmo o do Afroatitude. No começo ele foi um grupo muito forte e a gente se reconhecia dentro dele. Então a gente se encontrava com frequência, então foi um grupo bastante legal e que fez bastantes amizades. Inclusive, a principal amiga que eu tive dentro da universidade, a gente se conheceu no curso, que ela é do mesmo curso, mas se fortaleceu esta amizade porque a gente participava... saía do curso ia pro Afroatitude, assistia as palestras. E todas as pessoas que você [encontra] do Afroatitude daquele tempo a gente conversa ainda, passa “e aí tudo bem? Como é que você está?”. Então acho que foi o grupo mais forte dentro da universidade, se é pra falar de grupos que eu participei. No meu curso, eu nunca participei de grupinho fechado, era mais questão mais individual mesmo... Eu e essa amiga era nós que fazia os trabalhos junto, num tinha mais um outro, uma outra esfera. Nunca fui de sair pra ir pra bar, estas coisas. Tanto que no dia da formatura lá até Hilton brincou comigo “como uma pessoa se forma no curso sem ter ido numa festa no DCE?” mais é que nunca foi a minha cara mesmo, nunca gostei deste tipo de festa. Mas eu fui numa, a da formatura, então eu fui né, então eu não me formei sem ir. Talvez essa aproximação com os grupos lá... conheço todo mundo, converso com todo mundo, todas as pessoas que entraram com a gente eu converso, mas este negócio de ir pra buteco, estas coisas, eu nunca fiz não. Uma porque eu estudava de manhã, eu achava que tomar cerveja onze horas da manhã não dava né, não que não goste de cerveja mais onze horas da manhã não dar. Então as pessoas faziam isso normalmente, mas eu achava que não era pra mim. Daí às vezes eu tinha que sair e ir trabalhar ainda, então... Peteca também eu nunca joguei é um grupo de identificação que a gente tem lá, querendo ou não. Mas o mais significativo realmente é o Afroatitude.

J: Por que o Afroatitude marcou tanto assim a sua vida acadêmica?

K: Acho que é justamente por isso que eu já falei, é um lugar que a gente se encontrava e se encontrava como iguais, eu acho. Fundamental, porque a gente conseguia ter um panorama. Fomos os pioneiros no processo de cotas, então nós estávamos entrando num terreno que a gente desconhecia. A universidade já era desconhecida pra todo mundo, mas ser cotista dentro da universidade, todo mundo colocava como um desafio porque a gente já estava entrando num processo que todo mundo achava como ilegítimo, então como que a gente ia se portar

frente a isso. Daí eu reconheço nas ciências sociais a gente não teve tanta dificuldade com isso, mas daí a gente conseguia ver, na fala dos outros que eram de medicina, que eram de outras partes da universidade que tem mais resistência quanto a isso, que o negócio era diferente. E que talvez aquela aflição que um tinha, o outro também tinha e que ali a gente colocava, e ali a gente podia escutar um monte de gente falando aquilo que a gente sempre quis escutar, que é “não vocês estão aqui, vocês são capazes, vocês conseguem”. Isso marcou muito por causa desta trajetória, porque a gente teve uma formação excelente pra gente saber como responder as pessoas contraria ao sistema de cotas, ter argumentações a favor do sistema de cotas. Eu acho que esse primeiro momento foi fundamental na formação de todo mundo, na formação acadêmica de todo mundo, na formação humana de todo mundo. Então eu acho que pra mim marcou por causa disso porque os grandes referenciais... até a escolha, no dia da formatura da turma, no dia do paraninfo da turma, eu e uma outra amiga falamos assim “olha gostaríamos muito que fosse o Pedro Bodê”, porque foi a primeira referência que a gente teve, porque foi uma das primeiras palestras que a gente assistiu e ele falando tudo aquilo que parece que a gente já sabia, de uma certa forma, mas que ninguém nunca tinha falado pra gente. Então acho que por estas razões, daí eu acho que diz um plano maior e acho que vendo que as pessoas estavam ali pra apoiar e quando a gente tinha algum problema a gente chegava e falava pra todo mundo e sem contar que foi um espaço divertido. A gente realizou trabalhos que não era da nossa área, ou supostamente, já que os cursos é dividido por área, mas que posteriormente, quando eu fui escrever minha monografia, eu vi que aquilo que eu estava escrevendo na minha monografia desde o primeiro ano de curso eu já estava envolvida com aquele tema lá de fundo. Então são processos, a gente viajou, então acho que é marcante como grupo e como até posição política porque o Afroatitude foi uma posição política em certa medida que a gente assumiu dentro da universidade. O próprio fato de você andar com a camiseta do Afroatitude, a gente apresentar como cotista dentro da universidade foi uma posição política que a gente tomou, sendo que a gente saiu de Curitiba pra representar Curitiba em outras esferas, onde todo mundo fala que Curitiba não tem negro. Então a gente vestiu a camisa e foi, deu no que deu, mais a gente foi...

J: Você falou da sua monografia, qual foi o tema?

K: Eu trabalhei educação e sexualidade e como o professor está inserido nesse contexto. Eu fiz uma pesquisa de campo com professores da rede pública de ensino pra saber como eles estavam lidando com este assunto de educação e sexualidade na escola, se eles trabalhavam, como eles trabalhavam, se não trabalhavam porque não trabalhavam, quais as condições que eles se encontravam pela frente pra colocar uma vez que os PCNs colocam como transversal na educação junto com outros temas: como raça, como meio ambiente. Então eles são de obrigatoriedade, são obrigatórios está estudando. Então eu abordei esse tema e trabalhei durante o ano que restou nesse viés.

J: E esse tema te preocupa por algum motivo especial ou ele estava no inconsciente desde lá do primeiro ano?

K: É a questão do inconsciente que eu falei. A gente trabalhava com aquelas oficinas de sexo seguro no Afroatitude, não sei se você já viu. Que a gente fazia a demonstração do preservativo e daí no último ano de universidade eu venho falar sobre sexualidade, né. Então foi difícil pra eu arrumar este tema da sexualidade, porque o meu projeto inicial, pra monografia, eu ia trabalhar os negros na política do Paraná. Esse era o meu projeto de monografia. Só que primeiro eu me desiludir com a política dentro do curso porque eu queria fazer na área da política, só que aí eu vi que a política no meu curso era muito elitista e não queria saber de negro na política, entendeu. Daí eu tentei ir pra sociologia com o mesmo tema, também não encontrei como prosseguir no tema na sociologia. Então eu tive que mudar de tema. (...) Porque a gente precisa ter um orientador pro tema, aí você chega pra duas pessoas diferentes [professores] e apresenta o tema e a primeira palavra que eles falam pra você que é

difícil. Te desanima. Já te coloca uma barreira. Então eu não desistir ainda de talvez fazer um estudo posterior sobre esse tema, porque essa coisa me incomoda, me incomoda bastante. Mas naquele momento eu não tive oportunidade, então eu desistir. Então o meu pré-projeto na aula de metodologia foi esse porque era aquilo que eu queria levar a frente, inclusive com a professora de metodologia eu conversei com ela e ela me indicou os caminhos aí. Mas como não tinha muitas pesquisas, essas coisas pra fazer referência e tudo mais, eu fui procurar os professores que supostamente poderiam servir pra isso e não me estimularam no tema. Então um já falou que “não tinha diferença”, “têm poucos, mas as políticas de cotas pra negros na política não fez diferença”, “acho que não é por aí”. Então daí já mostravam uma barreira que a gente já tinham, então eu desistir deste tema. Aí na questão da sexualidade, a gente entrou nesse projeto Licenciador e a professora que orientava a gente era a professora que era de gênero e sexualidade. Então a gente fez um trabalho no Licenciador que era voltado pros professores, como eles estavam vendo está questão da sexualidade e era uma produção de material didático supostamente sem pretensão mais era um apoiozinho. E nessa época eu fiz um curso lá na UTFPR e era com professores e eles falavam da angústia de trabalhar este tema na sala de aula, isso eu fiz foi em 2008, no primeiro semestre de 2008, e eu também tava trabalhando nesse projeto licenciador, então isso foi me instigando, então eu “olha que legal, eu gosto de trabalhar a educação casei com a sexualidade vamos ver, se os professores está reclamando tanto, como é que tá a situação”. Daí foi assim que surgiu. Aí eu falo, engraçado porque parece que surgiu do nada, mas se você... A nossa professora de metodologia, é uma professora que ela fala “conte pra gente a história”. Aí você vai buscando a história e você ver que desde o primeiro ano lá de universidade, você nem tava pensando em sexualidade, mas você já lhe dava com sexualidade aqui. Porque no nosso trabalho, a gente falava pra adolescente, falava pra senhores... A gente foi em Antonina no Festival de Inverno fazer oficina de sexo seguro e vinham senhores e senhoras falando, conversando com a gente. Aqui na Federal mesmo, as serventes que são terceirizadas vinham falar com você baixinho assim, então isso é lidar com sexualidade. E a gente já tava envolvida com isso e depois você se descobre mais tarde trabalhando como um tema que sempre permeou você...

J: É tudo um processo...

K: É tudo um processo. Aí você pensa que aquilo saiu do nada, mas você pára e analisar certinho daí você tem um capítulo inteiro de monografia pra você contar o que foi.

J: Você falou que vocês foram os pioneiros, os primeiros alunos que ingressaram na universidade como cotistas raciais. Durante o seu curso, você vivenciou ou presenciou alguma situação de constrangimento?

K: Vivenciar, presenciar alguma situação de constrangimento, alguém ofendendo alguém, este tipo de situação eu nunca presenciei, mas a gente escutava né. Tem um relato que eu não sei se você vai entrevista ela, mas seria interessante pra sua monografia, que é Alcione. Ela é de terapia ocupacional, se formou no ano passado, ela disse que ela entrou no curso, ela era a única negra e a professora chegou pra ela e falou “que ela era exótica, o nariz dele era exótico, que o cabelo dela era exótico, que ela não tinha a cara de lá, ela tinha cara da reitoria”. Ela conta isso assim pra gente...

J: De lá, onde?

K: Da terapia ocupacional, do setor de terapia ocupacional. Ela tinha a cara da reitoria porque ela andava de calça *Jean*, usava *All Star* e daí ela falou seu nariz é exótico, seu cabelo é exótico. Então... E outra coisa que ela falou assim, ela falou que a professora, um dia chegou e comentou com ela “que ela tinha que arrumar e deixar arrumado, que ela tinha de prender o cabelo dela”. Daí ela falou “professora mais eu to de rabo, todo mundo aqui tá de rabo aqui”. Daí ela queria que ela fizesse coque no cabelo e todas as outras meninas tava de rabo, porque o cabelo dela é enrolado e tudo mais então por causa da higiene. Então todas as outras tavam de rabo de cavalo e ela costumeiramente usava o rabo de cavalo, porque a profissão exige

também, mas todas as outras também estavam e ela falou que ela tinha que cuidar por causa da aparência. Então a gente, volta e meia, escutava uma coisa dessa. Uma fila no RU com o pessoal de medicina falando uma discriminação de uma aluna negra na aula de odonto. Então a gente, volta e meia, escutava. Escutei bastante... No meu curso a gente teve uma experiência bem bacana porque na aula de Antropologia, inclusive foi com o professor Marcos, a aula de Antropologia, e foi o primeiro ano e ele pediu pra gente fazer um trabalho sobre cota, o que as pessoas achavam, pra gente trabalhar aquilo de cotas raciais tudo mais, (...) então ele pediu pra gente fazer esse trabalho, foi um trabalho bastante esclarecedor. Só que no dia que ele pediu pra fazer esse trabalho, ele perguntou na sala quem tinha entrado pelas cotas e eu me lembro até hoje que foram cinco pessoas que ergueram a mão, sabendo que no meu curso foram doze pessoas que entraram pelo o sistema de cotas. Então querendo ou não alguém se sentiu constrangido e não ergueu a mão. Então daí ele perguntou na sala “o que as pessoas achavam do sistema de cotas”. Aí uma das colegas levantou e falou que não achava justo o pai dela trabalhar a vida inteira pra colocar ela numa escola particular e depois ter uma pessoa que entra por cotas. Então ela falou bem assim, na sala de aula. Aí um colega respondeu que não achava justo que a mãe dele trabalhasse a vida inteira de empregada doméstica e ele chegar na universidade e ter que pagar uma universidade particular ou não ter condições de entrar numa universidade. Então isso foi uma coisa bem marcante, eu acho, pra gente num primeiro momento porque já mostrava com que pessoas a gente tava lidando. Isso veja a posição de uma colega numa sala de Ciência Sociais que supostamente está num curso de Ciência Sociais e deveria fazer este papel de pelo menos relativizar um pouco as coisas. E ela partiu bem no extremo da justiça social. Então depois disso a gente debateu e grande parte das pessoas na sala, naquele momento, não era contra o sistema de cotas ou não quiseram se posicionar contra o sistema de cotas, uma vez que o colega respondeu imediatamente daquela forma. Só que o que mais me marca é que naquele dia a gente não conseguiu identificar quem era os cotistas. Os cotistas não queriam se identificar porque a gente sabe que tem muita gente que aparentemente é cotista mais não são e outras pessoas que você nem acha que não é cotista e é e que depois você vem a perceber. Mais até hoje eu não achei os doze do meu curso.

J: Mesmo nas Ciências Sociais...

K: É porque as pessoas ainda têm um pouco de receio de levantar e falar “eu sou cotista” porque tem muito a questão do mérito, esta questão de você tá aí roubando a vaga de um. Então todo mundo sabia que a gente era cotista, digo eu, a Lilia e outras pessoas que se manifestavam porque a gente andava com a camiseta e falava do projeto pra tudo quanto é lado, então as pessoa já sabiam disso. Agora tem outras pessoas que não se sentem bem.

J: Durante a universidade você fez outros cursos complementares?

K: Não. Eu fiz o instrumental de espanhol, durante um semestre, (...) e fiz aquele curso na UTFPR de extensão, 60 horas. Acho que foi o maior curso que eu fiz durante a graduação, mais informática eu nunca fiz, eu já tinha um curso básico de informática, pra mim informática básica já tá bom e outras línguas, não fiz um pouco por relaxo, a gente vai deixando, um pouco pro exigência bastante, acho que a gente tem um grande peso nas costas de fazer Ciências Sociais, a gente tem muita coisa pra fazer de leitura. Então daí você acaba ficando um pouco centralizada naquilo e outro pouco, acho, que por falta de grana também de pagar um curso assim, sabe, porque a gente até então tinha estes instrumentais na federal, mais dinheiro pra fazer um curso mesmo que fosse ali no Celin... não dava muito pro bolso da gente. Agora o pessoal tem mais oportunidade, né, o pessoal entra já tem aquele sistema de bolsa pra língua. Uma possibilidade a mais...

J: O que foi determinante para você escolha o curso de Ciências Sociais?

K: Boa pergunta. Eu escolhi o curso de Ciências Sociais porque eu queria um pouco mais assim, eu gostava muito da área de humana assim, de História, Geografia, mas num era o que

eu queria. (...) Eu imaginei que Ciências Sociais ia me dá uma visão mais ampla das coisas assim e depois do desenvolver do curso, eu aprendi gostar mais do curso. Realmente quando eu entrei, eu não tinha dimensão do que era Ciências Sociais. Realmente assim eu escolhi não pela baixa concorrência porque todos os que eu ia tentar, fosse das humanas, a concorrência ia ser semelhante, mais quando eu fiz o ensino médio, eu não tive sociologia porque eu terminei em 2000 e a sociologia só passa a ser obrigatória mais tarde, então eu não tive. Então eu não tinha muita noção do que o curso de Ciências Sociais tratava, então eu tinha uma outra ideia. O que eu tinha ideia, eu era bastante envolvida, eu era líder de grupo de jovem, bastante envolvida com a questão da CEBs, mais atuante. Então eu achava que ter esta visão mais no social seria bacana e daí quando você entra no curso, você descobre que esta visão que você tem é só uma visão, as coisas são diferente daquilo que você imagina. Mas depois que eu entrei realmente, eu fui perceber o que era Ciências Sociais, que até então, eu não tinha noção, nunca tinha escutado falar em Durkheim, tinha escutado falar do Marx, que todo mundo escuta, ainda mais porque você faz parte do movimento social, mas eu nunca tinha escutado falar em Weber. (...) então foi bem impactante saber o que era Ciências Sociais, mais ao poucos eu fui vendo, eu fui gostando da área, eu fui tendo alguns espelhos, daí eu fui... A grande pergunta pra mim seria “o que foi determinante para você ficar nas Ciências Sociais”.

J: Então eu devolvo a pergunta pra você...

K: É justamente por isso, este aprofundamento que talvez lá no começo seria um conhecimento depois a gente vai vendo um monte de falhas que a gente tem, que se a gente sair dali as falhas vão continuar igual. E é uma ferramenta pra quem sai das classes populares de argumentação, a gente nas classes populares não tem esta capacidade de argumentação que uma pessoa que tem este domínio da literatura porque daí você compete de igual. Não no nível intelectual porque eu acho que a intelectualidade, existe intelectualidades. Mais acho que você saber argumentar frente a algumas situações é fundamental e retornar naquilo que você acredita. Porque se você pega este conhecimento e reproduz e faz o que eles fazem do conhecimento, só serve do conhecimento como escala de classe social não adiantou nada você ter este conhecimento. Então a reprodução do conhecimento nos níveis que você tá ali e pouquinho das pessoas te identificarem. “ah! (...) ela saiu de lá” e eu preciso ser reconhecida como representante da onde eu saí. Então acho que é por isso que eu me mantive.

J: No curso de Ciências Sociais existia alguma discussão sobre relações étnico-raciais?

J: Olha, a gente teve esta experiência que eu falei pra você do primeiro ano que foi mais centralizada que era uma discussão sobre cultura. Primeiro ano de Antropologia sobre cultura, então a gente teve esta discussão e daí a gente teve esta questão das cotas. Mais era uma discussão mais centralizada nas cotas e esta questão da cultura, relativismo, etnocentrismo. Depois disso, passamos um longo período, foi discutir relações étnico-raciais talvez em sociologia brasileira e daí se discuta um pouco mais a constituição da sociedade brasileira, daí até então nenhum curso centralizado e direcionado pra étnico-raciais. Mais tarde depois na Antropologia foi oferecido, isso no final do curso, era noturno, eu não pude fazer que foi relações étnico-raciais, acho que era a questão de quilombolas, eu não lembro o nome exato da disciplina, mas oferecida pela professora Liliana que era sobre comunidade quilombola, eu acho. A gente sempre trazia pra discussão algumas questões relacionadas, porque a gente estava em grande parte das pessoas ali dentro e a gente, às vezes, puxava para as relações étnico-raciais. Em seminário III, o professor fez um trabalho referente a isso, a gente fez um trabalho de perguntar alunos pra ver como eles se identificavam racialmente. Então foi um trabalho bem bacana, bem gostoso pra ver as situações de preconceitos, pra ver se as pessoas tinham noção destas situações de preconceito, então foi um trabalho que a gente desenvolveu na disciplina, que eu me recorde foi só, nem uma mais específica.

J: Nenhuma mais específica...

K: Especificamente com o nome relações étnico-raciais na sociologia, não. Teve esta sobre os quilombolas que eu não lembro o nome da disciplina...

J: Você conhece profissionais negros/as na sua área?

K: Eu acho que não. Tem no meu curso o Alexandro, ele participa aqui do NEAB e tudo mais. Daí eu posso te falar que durante todo esse tempo é único que eu conheço, que se identifica como negro e que de alguma forma tenta contribui. E, outras pessoas, outros teóricos assim que eu tenha contato, que eu conheça, que eu tenha visto, que tenha sido chamado pra dar uma palestra alguma vez na universidade, não. Mesmo sabendo que Florestan Fernandes era filho de uma empregada doméstica.

J: Então vamos ampliar, você conhece algum intelectual negro, de modo geral?

K: Olha que de um modo geral, a gente tem que buscar quem é negro, na verdade. Eu acho que o grande intelectual que a gente tem que é negro e que a gente lembra, você fala de intelectual lembra assim, sem fazer um esforço e buscar na memória ou você buscar na bibliografia é o Milton Santos porque brasileiro e de representatividade, ele foi um dos maiores. Se você falar intelectual negro, acho que todo mundo vai lembrar dele, “de um geógrafo”, a última coisa que falam é que ele era negro. Mas pra mim é uma grande referência de intelectual. Aí a gente sabe que muitas vezes as pessoas escondem ou quando é negro as pessoas escondem. Então a gente não consegue achar a figura da pessoa, mesmo que você gosta da escrita, mas você não acha a figura. Eu acho que é uma questão bem preocupante pra gente porque saber quem se identifica racialmente acho que é importante pra gente, dá esta questão de vontade de saber. Mas se for pra listar eu admito que eu não consigo listar muitos, na minha lista não vai ter muitos nomes e por desconhecimento mesmo. Então se for pra eu falar agora não vai vim, mas a gente sabe que tem alguns que se destacaram. De intelectuais, o próprio Machado de Assis mesmo que até pouco tempo atrás era retratado como branco e se a gente for ver a própria história dele, ele era um mestiço, nunca foi colocado como tal. Então a gente cai muito nestas armadilhas da história e muito que a gente leu sobre negros também as produções não são de negros. Aí o grande problema também da gente é esse, mas sinceramente eu não conseguiria fazer uma lista muito grande.

J: Mulheres negras intelectuais...

K: Olha uma que eu considero intelectual bastante conceituada é a Conceição Evaristo, inclusive foi até ela que usei no meu discurso. Uma pessoa que até a gente teve contato que ela veio aqui, então acho que a gente só pensa nos passados e a gente tem bastante intelectuais. (...) Tem outros nomes, mais eu sou péssima com nome...

J: Como você tomou contato com esses nomes?

K: A Conceição Evaristo foi pelo NEAB que sempre tinha os poemas e os textos e aí até uma vez ele trouxeram ela aqui. Não sei se foi eles que trouxeram ou se ela veio pra Educação, mas teve uma palestra que daí a gente foi e foi bem bacana, daí foi por aqui mesmo. Acho que o Milton Santos a gente sempre escutou falar o nome dele, só depois que eu cresci que eu vim saber quem era a pessoa do Milton Santos. Então ele sempre foi um grande intelectual, ele foi o fundador da geografia no Brasil, praticamente. Então a gente sempre escutou falar o nome dele. Então não tem um momento exato, mais eu acho que tem o momento exato que a gente descobriu que ele era negro que isso não faz muito tempo. Aí foi mais na adolescência, que você consegue visualizar a imagem dele.

J: E agora depois de formada quais são as perspectivas e projetos?

K: Eu agora estou fazendo o mestrado. Eu entrei no mestrado na Universidade Tecnológica e, por enquanto, a minha perspectiva é essa, fazer o mestrado, aprofundar meu tema de pesquisa, voltar este olhar mais pra pesquisa e me tornar uma pesquisadora [...].

ALUNA DE CIÊNCIAS SOCIAIS (25/05/2010)

J: A primeira questão é a seguinte. Qual é sua idade? Como você se identifica étnico racialmente? De acordo com a classificação do IBGE.

N: Meu nome [...]. Antes de fazer o vestibular eu me identificava como parda, mas não ao certo sabendo o que o significado o conceito do pardo e tudo em torno da questão da afirmação étnica-racial no Brasil e depois do vestibular na inserção nos estudos de relações raciais me identifico a partir de então como negra. E tendo como referência o viés político mesmo.

J: Qual o Curso que você fez? E a qual Setor o Curso pertencia na UFPR?

N: Eu fiz Ciências Sociais ligado ao Setor de Humanas da Universidade Federal do Paraná com habilitação em sociologia. Entre as três cadeiras, eu fiquei, optei por sociologia.

J: Então você é uma socióloga?

N: Sim, sou uma socióloga. Licenciatura e bacharelado.

J: Vai lecionar?

N: Provavelmente.

J: O seu ingresso na Universidade Federal do Paraná foi via cotas raciais, sociais ou geral? Em que ano você entrou?

N: Optei pelo sistema de cotas depois de três vestibulares não bem-sucedidos. Em 2005 eu fui aprovada pra Ciências Sociais.

J: Pelo sistema cotas...

N: Raciais.

J: Fala um pouquinho sobre você e aí já colocando um pouco a sua história familiar, a sua família de onde vem, o número de pessoas, a formação dos pais, enfim...

N: Eu sou natural de Teresina Piauí. Tenho 29 anos e sou a primogênita de quatro irmãos. Minha família toda mora no Piauí ainda e há dez anos eu vim morar em Curitiba e optei por continuar estudando, mas sabendo da necessidade de ter que estudar e trabalhar sempre. E até onde eu sei, eu sou a primeira a entrar, tanto a entrar quanto a se formar na universidade, no ensino superior. A maioria predominante das pessoas da minha família trabalha com serviços dito simples, então as mulheres são ou trabalham de emprego domésticas ou babás ou governantas, no máximo secretária que eu lembre e os homens ou autônomos ou motorista ou serviços gerais. Então o perfil da família tanto de parte de pai com por parte de mãe tirando um ou outro caso dos homens dos meus tios paternos que entraram no exército, mas que eu não tenho tanto contato. Os meus avôs moram numa região do interior e são analfabetos, então dos meus irmãos, dois deles já podem fazer vestibular e ingressar no ensino superior, mas optam por não fazê-lo.

J: Você falou que veio para Curitiba há dez anos?

N: Sim, é.

J: Qual foi o motivo? O que te motivou vir para Curitiba?

N: Bem, eu fazia escola técnica lá em Teresina fiz administração em nível técnico e aí virou CEFET, a minha turma foi a última de nível técnico, daí virou CEFET. E entre as minhas amigas todas de classe média eu era única que sempre tive que trabalhar desde dos quinze, sempre tive que ir atrás de estágios, ser *trainee*, qualquer coisa para trazer renda para dentro de casa e sempre fui inquieta por conta disso, não queria ficar parada. Depois do meu estágio em 1999, eu encerrei o curso de administração e com isso terminou o estágio na Caixa Econômica, então com 18 anos. E...

J: Já aqui em Curitiba?

N: Não. Lá em Teresina.

J: Ok...

N: No final de 99, então no meio de 99, eu decidi que eu não queria mais morar em Teresina e aí eu tinha, tenho uma tia, que mora aqui em Curitiba que é governanta de uma família a mais de 20 anos e falei com ela pra eu vim morar com ela aqui em Curitiba assim que eu terminasse o segundo grau e ela falou que tudo bem. Então nos últimos três meses de 99 eu fiquei juntando grana e eu me despedi de todas as pessoas e vim sem saber ao certo o que daria tudo aquilo. Então eu cheguei no meio, na metade do mês de janeiro de 2000, em abril de 2000 eu já trabalhava no hospital no setor administrativo com 18 anos, 18 para 19. E aí eu fiquei trabalhando nesse hospital por volta de dois anos e meio, três anos. Então de 2000 a 2003 eu trabalhei no setor administrativo de um hospital particular aqui de Curitiba, mas sempre incomodada querendo continuar estudando, então paralelo ao trabalho eu tentava fazer cursinho para fazer o vestibular, a princípio para biologia, e aí eu resolvi mudar para área de humanas. E aí nesse período de trabalho no hospital, como eu tinha muito contato com uma classe média alta curitibana, eu percebi que aqui as discussões em torno de classe e de raça são inexistente em alguns setores e isso me incomodava, mas não sabia ainda responder e aí eu queria entender porque as pessoas que estudavam em escola particular tinha um futuro promissor e as pessoas de escola pública não. Então essa inquietação me levou a investir na continuidade dos estudos e aí eu lembro que em 2003 foi à primeira vez que eu tentei vestibular. Eu trabalhava de uma e fazia cursinho de manhã das 7 ao meio dia, trabalhava de uma as 10 e estudava de 11 as 4 da manhã. E aí era muito, muito puxado, era uma carga horária muito (...) Aí eu percebi, quem trabalha e estuda quem trabalha 40 horas por semana não tem condições de estudar e aí eu falei não, mas eu preciso de uma resposta pra isso. Mas não sabendo ao certo com se daria isso e paralelo a isso eu sempre fiquei muito interessada na área cultural, teatro, música, dança isso sempre me prendeu muito atenção, então os meus dias de folga no hospital eu juntava a minha grana e gastava tudo no festival de teatro, metade do meu salário, às vezes, era para ir para a festa, para show ou alguma exposição. E eu lembro que a minha tia sempre criticava, porque isso é jogar dinheiro fora. Aí eu decidi não mais continuar trabalhando no hospital, então em 2003 eu já pensava em largar quando aconteceu alguns incidentes no hospital com meu chefe principalmente, que era muito assédio moral diário. Tinha uma pressão muito grande por produção. Trabalhava no setor de raio-X e as pessoas que não tinha grana para pagar os exames eu dizia que era meus parentes, então como era um hospital de classe média alta tinha um convênio com o Paraná Clínicas que era ligado a empresas de ferro, de aço. Então algumas pessoas que sofriam acidente de trabalho eram encaminhadas pro hospital e essas pessoas o plano de saúde não cobria tudo, então alguns exames coisa assim que alguns exames mais caros o convênio não cobria e aí, muitas vezes, eu falei que era meu parente pra pagar 70% do valor. No final do mês o meu chefe descobriu e ele não entendia porque eu tinha tanto parente em Curitiba e aí ele começou a querer descontar do meu salário, que já era bem pouco, e eu comecei ir para a psicóloga toda hora por encaminhamento dele e 5 vezes, 5 idas ao psicólogo era o equivalente a três advertência que daria justa causa. Por conta disso e o incidente maior foi quando uma moça abortou e ele não quis fazer o exame porque a mulher não tinha convênio e eu liberei, e eu não esqueço desse incidente, eu liberei o exame para eles fazer, estava pago e não tava, e aí ele mexeu todos os pauzinhos para que eu fosse mandada embora, então aquele incidente marcou minha saída da área de saúde assim e aí eu resolvi investir no que eu queria realmente que é na área cultural e entrar no ensino superior. Então em 2003 para 2004 eu parei tudo e fiquei estudando, então eu procurava emprego...

J: Você não foi imediatamente trabalhar na área cultural?

N: Não. Até porque aqui em Curitiba você depende muito da indicação das pessoas. Precisa de indicação de QI, então o que aconteceu foi que eu comecei a mandar currículo para muitas agências para muitas pessoas de diversas áreas aqui em Curitiba e foi atrás da organização da produtora que organiza o festival de teatro, isso sem a indicação de ninguém e sem [...]

contato com ninguém. Nessa ida eu consegui ser contratada para o festival em 2005, então de 2003 a 2005 eu fiquei meio solta fazendo trabalhos temporários, trabalhei em mercado, com cartão de crédito, mais para sobreviver, e paralelo a isso enfiada na biblioteca pública estudando. Então eu saía para procurar emprego e acaba na biblioteca pública.

J: Você fez pré-vestibular?

N: Não, não fiz. Fiz cursinho, paguei dois anos de cursinho, um cursinho que tinha no SESC, mas não passei, fiz cursinho 2003 e 2004, eu fiz cursinho e aí quando eu sair do trabalho eu não consegui a bolsa, então tinha que rebolar para conseguir bancar o cursinho. Aí quando eu consegui entrar na produção do festival de teatro, eu descobri que era aquilo que eu realmente queria que foi de 2004 para 2005 e ali eu descobri uma área que realmente me interessava, porque eu vi que as pessoas discutiam política, discutiam cultural e que aquilo a médio prazo virava uma coisa coletiva, virava projeto de lei, alteração da Constituição, é jornalista discutindo o que seria bom ou não para ser visto, e aí eu comecei a me inquietar. Falei não eu quero isso para mim e aí as minhas idas e vindas da biblioteca pública eu tive acesso ao Eduardo Galiano e aos escritores da sociologia, ao meio fotográfico que é uma área que me interessa muito, então Sebastião Salgado. E aí vendo o perfil dos cursos, eu caía na rede ou do jornalismo que eu caía na área de jornalismo da comunicação social ou das humanas, com sociologia ou ciências sociais, era as duas as áreas que mais pareciam com tudo que me inquietava e aí eu optei por fazer e foi o primeiro ano das cotas, em 2005.

J: OK.

N: E aí paralelo a isso, 2004 a 2007, eu comecei a trabalhar em bar, então eu trabalhava de garçonete, *barwomam*, guarda volume, caixa, *freelance* em vários bares em Curitiba e o que eu fiquei mais tempo foi o *Diuks* que fica aqui no São Francisco e eu era única mulher que trabalhava, então entrava às 6 e saía às 6 da manhã. Quando eu fui fazer vestibular eu não tinha grana para fazer o vestibular, eram 80 reais, 80, 90 reais e eu lembro que eu recebi o dinheiro no último dia para pagar, era na sexta, era no sábado, era na sexta, mas tinha opção até o meio dia da segunda feira e eu recebi no domingo. Então esse dinheiro eu peguei e levei para pagar.

J: A inscrição?

N: A inscrição.

J: Então, você está relatando como foi duro vir para Curitiba e sobreviver em Curitiba. E na universidade, depois que você ingressou, como é que você se manteve na universidade? Como é que foi?

N: Bem, com a reviravolta que foi passar no vestibular e entrar nesse outro universo que é o ensino superior e perceber que aqui dentro você é mais um e que a tua realidade não faz parte da realidade da grande maioria dos alunos independente do curso, mesmo sendo um curso dito não concorrido como sociologia, o perfil socioeconômico dos alunos, é muito homogêneo, é classe média, classe média alta e para não largar o curso eu tive que continuar fazendo diversas atividades e conciliar com a carga de leitura que é muito pesada. Então eu continuei trabalhando no bar, agora no Café Curação, então eu trabalhava principalmente nas temporadas quando não tinha aula, juntava grana, para poder manter durante o período de aula. Logo fui me informar sobre as bolsas de permanência que a universidade tinha disponível, dentre elas a bolsa do projeto Afroatitude que era voltada para cotistas raciais. Então eu me informei, fiz a inscrição e, no caso específico da bolsa do Afroatitude, eu tive um conflito muito grande, por quê? Primeiro porque [...] via que todas as pessoas que faziam parte do meu grupo eram anti-cotas, principalmente os alunos negros, e como eu não tinha, até então, nenhuma carga de leitura, nenhum tipo de embasamento para discutir eu ficava calada e de uma outra forma eu falava eu quero ariscar, eu quero ver o que é isso. E aí na inscrição do Afroatitude que eu vi que só era para cotista racial eu fiquei num conflito muito grande porque muitos amigos do meu curso, que eram negros, tinha optado por cotas sociais e eles

não podiam entrar no Afroatitude, porque eles eram cotistas sociais mas eram negros e aí eu achava injustiça porque eu tinha o direito e os outros que tinha o mesmo perfil que eu não. E as minhas amigas brancas falaram “não você tem que lá ver qual é e se for para criticar, criticar de dentro”. Foi quando eu decidi entrar no Afroatitude e ver o qual era.

J: Como é que foi o contato com o Afroatitude, a primeira vez que você ouviu falar de Afroatitude?

N: Eu vi folders, Banners na universidade, dentro da universidade, e daí eu preenchi as fichas de inscrição, na época era o AE, hoje é a PRAE, a pró-reitoria. E na carta eu escrevi, na inscrição eu fiz uma carta sobre a minha história porque tem lá toda a questão socioeconômica e eu não tinha como comprovar que eu morava [...] que eu bancava as minhas contas porque eu trabalhava informalmente. Então eu escrevi uma carta explicando toda a minha situação de trabalhar em bar, de fazer *freelance* em eventos e estudar e dividir apartamento com mais três amigas. Então essa carta eu entreguei para a professora Cristiane que era um das responsáveis pelo Afroatitude e ela foi à pessoa que me ligou quando... E aconteceu a seleção e eu fui selecionada, então essa preocupação que a Cris demonstrou em ter o contato com o aluno para dizer você passou, marcou muito assim. Então a preocupação dela em dar possibilidade de os alunos cotistas terem permanência na universidade me encorajou muito e foi um estopim para que eu também fizesse isso assim que eu pudesse.

J: Como é que foi para você entrar na universidade no primeiro ano do Programa de ações afirmativas, no sistema de cotas, e deparar como o clima da Universidade. Você percebeu todo o ambiente da Universidade quando você entrou?

N: É a coisa bem típica do brasileiro, é um silêncio muito grande. As pessoas não querem falar. Só depois que eu fui parar para perceber e entender os olhares e então eu descobri que o curso de Ciências Sociais fez uma carta colocando contra as cotas raciais. Algumas falas nas primeiras semanas de aula, a semana do calouro, eu lembro de uma dessas mesas com o pessoas do DCE na época, que hoje é PSOL, deles falando que os cotistas raciais que conseguissem, os cotistas no geral que conseguisse bolsas iriam fazer os trabalhos técnicos administrativos e além de diminuir o ensino, a qualidade do ensino na Universidade ia botar mão de obra barata no lugar de fazer concursos público. E aquilo para mim foi um choque porque a possibilidade de eu ter acesso a uma bolsa de trabalho e depois uma bolsa de pesquisa me impulsionou para várias áreas de estudos e não era aquilo que aquela pessoa tava falando. Então, assim o olhar de fora sobre as ações afirmativas, sobre as cotas, ainda era muito repleto de estigmas assim e quanto menos se fala mais isso vai ficando com uma capa dura e em sala de aula eu escutei pelo menos umas três vezes, principalmente, no primeiro ano... Eu tive muita dificuldade na questão dos formatos dos textos de leituras, então não era o formato do texto de cursinho como o conteúdo todo mastigado, era o texto entre aspas dito científico com palavras que eu nunca ouvi falar, como termos técnicos. A maioria dos professores não vão parar para te dizer o que significa, você tem que ir atrás tem que se virar. Como o perfil dos alunos é de já ter contatos com isso, principalmente, quem vem de escola particular, você que é de escola pública que se vire, então foi bem isso que eu senti. Eu lembro na primeira matéria História Contemporânea que eu tive muita dificuldade [...], eu lembro que, os mesmos textos de História Contemporânea e de Sociologia I são basicamente os mesmos textos, numa prova eu tirei 10 e na outra eu tirei 4 e aí eu fui perguntar para um e para outro. Eu lembro que foi o professor [...], ele falou “não o seu texto está coerente, está dentro do que eu pedi e está um texto sociológico” e a professora de história falou “você não fez um texto de história você fez um texto de sociologia”, a professora [...]. Então se eu faço sociologia, eu fiquei feliz porque pelo menos a minha escrita está coerente com o curso que eu escolhi, só que a professora não teve jogo de cintura de perceber que uma escrita de um aluno sociologia é diferente de olhar de um aluno de história e aí eu escutei pelo menos três pessoas da minha sala comentando que “ela é cotista, a professora vai dar nota para ela passar” e ela

não me deu nota. Ela considerou que eu não faltei nenhuma aula e eu refiz a prova, diferente de outros alunos que tinham faltado todo o semestre e não haviam feito uma outra avaliação. Então por eu ter perfil de frequência e da participação em sala de aula eu não precisei seguir para prova final, ela falou “não, o seu perfil... você teve dificuldade na prova por questão de você não ter o horário de estudo de um aluno de história, mas o teu perfil em quanto acadêmica foi exemplar então você não precisa ir para a prova final”. Então os alunos que foram para a prova final ficaram muito tempo jogando piadinhas como se fosse uma benesse eu ser aluno cotista.

J: Hoje quando você olha para aqueles cinco anos que você ficou na Universidade, você percebe que houve é uma evolução na forma de relacionamento entre os colegas, as pessoas mudaram a forma de ver as cotas raciais, sociais?

N: Eu acho que a impressão que eu tenho é que houve um conformismo, que como não tem o que fazer aceitemos, os alunos vão se renovando, existe vários perfis de cotista sociais, entre eles os militantes de esquerda, os de direita e tal. Então os apolíticos, os cotistas que eu tenho que são perceptíveis como cotistas raciais, sociais acabam se diluindo, então a questão racial não é posta, tem pouquíssimas pessoas que se colocam como alunos cotistas. Eu tive muita dificuldade de me colocar enquanto aluna pelo menos até o terceiro ano. Depois de ter leituras, de ter formação, de ter capacitação é que eu fui perceber que não dava para ficar calada, porque se nós ficarmos calados aquilo vai passar batido mais de uma vez. Então quando a professora me pressionava pra me colocar enquanto aluna cotista aquilo me incomodava e depois eu fui entender por quê. Porque a minha ação de fala encoraja os outros e assim funciona também com o silêncio. Se eu tenho dez alunos cotistas na sala e o professor ta falando barbaridades sobre a história do negro no Brasil e nenhum deles se coloca, nada vai ser posto, nada vai ser alterado. Agora se um se coloca isso pode ter um efeito em cadeia e foi o que aconteceu na minha turma muito pela sorte que eu tive de estar na mesma sala do Hilton Costa que pra mim é referência e quando ele se colocava eu me sentia muito bem representada e quando ele abria espaço pra que eu falasse também, não me obrigando a falar, mas me dando chance de falar quando eu tivesse realmente vontade, não todas as vezes, mas começamos a falar, a puxar trabalhos. Todos os nossos trabalhos, principalmente de licenciatura, foram voltados para educação étnico-racial, para aplicação da 10.639. Isso para mim foi me fortalecendo e as pessoas que me conhecem sabem da dificuldade que eu tenho para falar em público e essa superação vem ano após anos e desaguou na monografia que foi uma vitória muito grande...

J: Qual é o tema da sua monografia?

N: E “a representação do negro na mídia: pensando políticas públicas, legislação e a articulação de movimentos sociais”. Então essa influência foi tão forte que definiu até meu objeto de pesquisa de conclusão de curso.

J: Vamos voltando um pouco agora, você falou que foi bolsista do Afroatitude, foi para o Afroatitude mais com uma postura de questionar o Afroatitude enfim. Como é que foi a vivência dentro do Afroatitude? Você questionou o Afroatitude? A bolsa do Afroatitude te serviu? Como é que foi a sua trajetória dentro do Afroatitude?

N: Eu lembro que as palestra começaram em maio de 2005 e duraram em torno de 6 meses e tinha uma equipe de professores, então isso foi um diferencial. Vários professores de várias áreas, então eu lembro da professora Dora, professor Pedro, o professor de direito, professor da sociologia, professor da história assim tinha várias referências. Quando eu cheguei, principalmente eu lembro da primeira reunião, onde eu vi aqueles 49 bolsistas selecionados todos negros, aquilo foi uma mudança e eu levei alguns amigos da minha sala porque eram reuniões abertas então algumas amigas brancas, alguns cotistas sociais negros que acompanharam o curso de formação por algum tempo até para entender toda essa política e as reuniões do Afroatitude eram muito ricas, a fala dos professores todos, os encontros e depois

eu fui entender o porque daquilo tudo, que não era uma coisa pontual. Aquilo era uma coisa presente em várias cidades brasileiras e participar de encontros, também começar a discutir que a minha realidade é totalmente (...) realidade de uma outra aluna de sociologia da Federal do Pará. Então o que nos uni? Quais as características que nos uni? Então alunas cotistas raciais, mulheres, negras, pobres, a primeira da família. Então são muitas características muito próximas e cada professor que chegava para uma palestra aquilo ia enriquecendo. [Quando acabou 5, 6 meses de palestra que a professora Rita e a professora Cristiane eram as organizadoras, as cabeças, eu ainda sinto mais a Cristiane, porque ela era muito próxima para mim do que a professora Rita [...]. Mas é aí que eu fui perceber, mesmo dentro de um grupo havia divergências que a princípio não deveria ser expostos pros alunos, mas que era o visível para quem tivesse um olhar mais acusado perceberiam as divergências entre os professores que eram os que estavam puxando aquela política afirmativa. Depois de 6 meses, eu optei por ser bolsista do professor [...] para trabalhar no NEAB e aí é a partir disso eu tive uma outra inserção porque assim o Afroatitude acabou... Eu questionava, por exemplo, por que o ministério da saúde banca alunos cotistas raciais e não o ministério da educação? Por que que o dinheiro para pagar a bolsa de 300 reais e nada mais? Então não tem investimentos que a gente vá para um congresso, que a gente vá para um evento, que compre livros, era só a bolsa de 300 reais.

J: Era só a bolsa de 300 reais?

N: Então ninguém questionava se você, além desses 300, tinha dinheiro pra ir de ônibus pra Universidade e isso com a troca que esses 50 primeiros alunos tiveram que até hoje eu tenho amigas muito próximas que fizeram parte desse grupo. Mantemos um vínculo muito forte e aí perceber que muita gente que tava ali tava ali por conta desses 300 reais e nada a mais, não queria saber de cotas, não queria saber de discussão. Queria saber de receber aqueles 300 reais para fazer seja lá o que for e aí vamos delimitando território, mesmo sabe os conflitos que tem dentro de cada um. Ah! tinha as que eram meninas pretas, as meninas muito claras e algumas que assim muita gente tinha dúvida se era negra, porque socialmente não eram identificadas com tal, inclusive na formatura de uma, tinha um grupo específico de cinco cotistas se formando, só conseguiram identificar uma negra porque todas estavam muito brancas e loiras. Então até que ponto está essa identidade racial, então até que ponto além das cotas é interessante, politicamente é importante você se identificar com negra, só quando eu vou receber a bolsa. Essa era a minha grande questão assim e eu não gostava nenhum pouco dessa coisa de ficar, de ficarmos como marionetes. Então tinha que fazer oficina de sexo seguro, só que eu faço sociologia, eu queria uma outra discussão sobre educação sexual. Eu não queria colocar uma camisinha num falo de borracha, eu queria chamar os alunos, como eu fazia muitas vezes, e discutir sobre educação sexual e não simplesmente fazer demonstração, para mim era isso e eu sentia isso de alunos de filosofia, de alunos de engenharia diferentes dos alunos de saúde que vão trabalhar com uma área específica, que vai trabalhar com isso. E aí foi um dos grandes motivos que eu optei por não continuar trabalhando com o grupo do Afroatitude que continuou, que trabalhava com oficina de sexo seguro.

J: O Afroatitude tinha uma política de intervenção, você fez alguma intervenção durante o período que você ficou no Afroatitude?

N: É nós fomos em quinze para Antonina pro Festival de Inverno, ficamos uma semana lá em Antonina fazendo atividades, oficinas, demonstrações e entrega de camisinhas e tal. Pouquíssimas vezes eu fiz demonstrações no falo, eu pegava a camisinha e saía para conversar com as pessoas e dessas conversas voltadas pra sexualidade e pra educação sexual, eu falava sobre as ações afirmativas. Então as pessoas “ah! mais vocês” e nesse específico nós éramos chamadas de, como que era... era o grupo de cotistas, porque nós ficávamos fazendo intervenções no meio da cidade de Antonina assim em vários lugares pegava uma mesa e ficava no grupo fazendo demonstração de como coloca a camisinha. E eu lembro que fazia

parte da campanha do HIV/Aids em 2005 que era Racismo e Aids pela grande quantidade de negros que tem HIV só que mesmo com esse tema, eu não entendia porque o ministério da saúde é que bancavam a gente, entendeu? Se é uma política de governo vários ministério tinha que está envolvido, mas enfim.

J: É...

N: Então nessas intervenções eu acabei conversando com muitos professores, inclusive pessoas que eram anti-cotas, conversávamos, falávamos da importância de se discutir. Eu lembro que tinha gente da administração, da agronomia, da engenharia, da nutrição e essas trocas de experiências foram super ricas para que a gente fortalecesse mesmo, sabe? O que falar, sobre que falar, onde falar, a quem falar, o jovem pelo jeito de ser e de falar sobre isso, o adulto tem outro, o idoso de outro jeito. Então como lidar com os diversos tipos de pessoas.

J: Qual o balanço que você faz do Afroatitude na sua trajetória como pessoa, como acadêmica, como socióloga?

N: É foi um abrir de portas. Foi a minha a inserção nos estudos de relações raciais que eu pude ler textos sobre políticas afirmativas e pude ter contatos com pessoas que já estudou isso, com Hélio Santos que até então eu não tinha noção de quem era e de repente o cara tava na minha frente. O Reginaldo Prandi que veio fazer uma fala pro grupo e muita gente não tem noção de quem são essas pessoas, principalmente... e aí eu falo de pessoas de dentro do meio acadêmico, da área de humanas, que deveriam saber, que tão estudando produzindo material sobre as relações raciais na educação, sociologia e humanas e nós não sabemos, por quê? Porque ainda é uma área dura e eu ter contato com essas pessoas abriu muitas possibilidades de ampliar o meu horizonte de estudo e a partir daí eu delimita que caminho que eu queria seguir. Então sem dúvida nenhuma a sua importância, a sua relevância e de consolidação de pertencimento a uma parte da população que ainda é muitíssimo preterida dos seus vários direitos.

J: Além da bolsa do Afroatitude, você utilizou bolsas da Universidade durante os outros anos? E você teve necessidade de usar os equipamentos da Universidade, tipo moradia estudantil e restaurante universitário, biblioteca, laboratório de informática algum outro equipamento?

N: Estrutura da Universidade?

J: É, isto...

N: Sempre. Então eu não tinha internet em casa, o computador era de um amigo, sempre usei biblioteca pública antes de passar no vestibular, usava os “Faróis do Saber” e a minha inserção na internet foi através do “Farol do Saber” e fui ter internet em casa um ano, dois anos. Então sempre utilizei a estrutura da universidade para fazer meus trabalhos acadêmicos. Só não morei na casa do estudante, mas restaurante universitário, biblioteca, sempre retirava livros da biblioteca porque eu nunca tinha livros, os laboratórios de informática embora o meu curso não tivesse, eu usava o laboratório de humanas. Depois que eu entrei no NEAB, eu fazia meus trabalhos acadêmicos aqui no núcleo e sempre fui bolsista. Então, bolsista permanência, bolsista extensão e pesquisa, Fundação Araucária e Iniciação Científica. Então eu passei por todos os estágios de bolsas de auxílio ao aluno...

J: Qual é o valor dessas bolsas? Tinha uma variação assim...

N: Sempre de 300 reais.

J: 300 reais?

N: A do Afroatitude foi 300 reais, bolsa permanência também, e aí o que acontece que paralelo eu pegava outros tipos de trabalho vinculados com a Universidade para poder sobreviver, então por ter contato com outros professores, um professor me indicava para monitora de curso tal ligado à prefeitura, então eu recebi uma outra bolsa via prefeitura para cumprir uma função. Então a partir do contato com os professores da humanas e da educação

eu era indicada para trabalhar, na como monitora, nos cursos de formação e que ampliou também os meus contatos.

J: Você falou que utilizou o RU, o Restaurante Universitário, mas você teria jeito de medir assim com que frequência?

N: Diariamente. Diariamente, de segunda a sábado.

J: De segunda a sábado?

N: Talvez o último ano da monografia em 2009 e que eu fiquei muito mais em casa, mas de segunda a sábado almoço e janta. Minha vida era RU.

J: Sua família, você antes de entrar na universidade, de conhecer esse universo do mundo negro, de se reconhecer como negra, como você se colocou. Você tem alguma tradição assim na família de participação em movimentos sociais, em alguma atividade social?

N: Não. Nenhum tipo de...

J: Nenhuma referência familiar?

N: Não. Pelo contrário, eu lembro do meu pai que ele não gostava dos tropicalistas, odiava o Gilberto Gil e era Roberto Carlos na veia, não gostava de discutir política dentro de casa, discussão política de forma mesmo nenhuma. Depois do meu contato com alguma discussão política só foi através da escola técnica por ser uma escola secundarista, você tem toda uma movimentação estudantil. Então de 96 a 99 eu participava de grêmio e de passeata contra o presidente e ministério da educação. Tinha uma inserção política, mas era uma coisa de iniciativa própria não de referência de alguém da família. Então os amigos, as pessoas da escola, inclusive eu era estagiária da escola técnica e era do grêmio, então o grêmio mandava carta através de mim pro meu chefe para reivindicar coisas para os estudantes, então era muito contraditório eu vivia sempre na berlinda assim entre a cruz e a caldeirinha. Todo mundo odiava o reitor da escola técnica e eu era a secretária ajudante, estagiária da secretária do cara, então eu tinha de fazer toda essa ponte reivindicando as coisas pros estudantes.

J: Você sempre estudou em escola pública?

N: É.

J: E estudou numa escola técnica federal?

N: É.

J: Você precisou durante o curso de sociologia de fazer algum curso complementar ou fez algum curso complementar, tipo informática ou reforço escolar ou mesmo algum curso na área para complementar a sua formação?

N: É na verdade eu senti muita falta, principalmente na questão da produção de texto, só que daí tem o velho problema da verba. Então entre fazer inglês ou fazer algum curso que tomasse a grana que tava no orçamento, tinha que estudar sozinha e pedir ajuda aos amigos. Então assim não por falta de vontade, mas por falta de condições financeiras. Então sempre que havia possibilidade de fazer um curso de formação gratuito eu tava lá. Eu sei que só pelo núcleo mesmo tudo que aconteceu de palestra, de evento de formação que eu pude participar, eu participei, porque eu sabia que era importante para a minha formação.

J: Sim. Você fez iniciação científica?

N: Sim.

J: Você participou de qual pesquisa dentro da Universidade? Qual era a pesquisa?

N: Da sociologia eu fui locada no NEAB, no Núcleo de Estudos Afro-brasileiro, eu sempre fui orientanda do professor [...] da educação, então primeiro como bolsista permanência depois como bolsista de extensão e pesquisa e aí depois em comunicação depois iniciação científica. Então como ele, eu entrei como (...) o negro na mídia impressa do Paraná que analisava os jornais Gazeta, Estado e Tribuna. Então a partir daí fazendo toda a decupagem do banco de dados da Gazeta especificamente, que eu fiquei responsável por dois anos de 2006 a 2008 cuidando desse banco de dados e aí o resultado disso foi a iniciação científica e base para a monografia. Então foi muito importante essa inserção desde cedo em pesquisa e,

especificamente, quando eu tive que optar na metade do curso ou eu largava o curso e ia trabalhar 8 horas ou investia em na finalização do curso, então nesse momento eu sentei com o orientador e ele falou “não, vamos investir na sua graduação” e aí eu larguei o bar e os *freelance* para trabalhar com a iniciação científica propriamente dita. E essa decisão foi um divisor de águas porque em 2007 eu larguei totalmente a faculdade por não conseguir conciliar e aí o professor [...] me indicou para vários outros tipos de atividade como monitora para eu conseguir suprir as minhas a questão financeira.

J: No seu curso de sociologia da Universidade Federal do Paraná, existia alguma discussão sobre relações étnico-raciais?

N: É na humanas é mais tranquilo eu acho, mas matérias específicas embora aqui, ainda estejam engatinhando. Então no quarto semestre, no segundo ano da graduação, eu fiz estudos das relações raciais em antropologia, com a professora Liliana e assim que abriu a optativa - eu vou fazer porque faz parte do que eu quero. Foi muito rico fazer, puxado, então toda a produção da sociologia foi em torno dos estudos em das relações raciais, sociologia, antropologia e relações raciais. E aí paralelo dentro da área de sociais, eu fui buscar nos outros cursos de humanas matérias que envolvesse, que tivesse como tema as relações raciais. Então eu fiz matérias na história, fiz África I e África II com o professor Carlos Lima e fiz América I que era com a temática da diáspora e apesar de diferentes a forma de lidar em sala de aula na história foi um olhar muito importante para minha formação. Então autores que nós não temos contatos na sociologia, mas que são usados na sociologia como o olhar da história e aí eu tentei fazer nas letras, mas eu não consegui a vaga que era na área de discurso e literatura brasileira que eu queria muito fazer, mas não consegui vaga. Mas a sociologia abriu na antropologia, principalmente antropologia brasileira se vê muito relações raciais na sociologia brasileira foi muito importante para mim para minha formação, para embasa minha monografia. O pensamento social brasileiro, principalmente depois da década de dez, então a década de 10, 30 e 50 com as primeiras produções sobre relações raciais no Brasil que era sempre a minha inquietação dentro de sociais, porque que nós estudamos tanto a Europa e estudamos tão pouco o Brasil? Por que que ainda se valoriza tanto a produção lá de fora e pouco o que se é produzido aqui dentro? E aí o meu contato com Florestan Fernandes foi super divisor de águas, com Octávio Ianni depois com Abdias do Nascimento são pessoas que é tanto no meio acadêmico e tanto no movimento social e que produziram material para pensar a sociedade brasileira.

J: E você teve contato com esses autores na disciplina de pensamento...

N: Na sociologia brasileira.

J: Na sociologia brasileira? Você conheceu ou conhece algum profissional negro ou negra na sua área de atuação, no seu campo de atuação?

N: Sim. É referências e aí eu só fui descobrir as referências na sociologia depois da inserção nos estudos de relações raciais, porque os educadores de sociologia não fazem essa especificidade. Então na escola norte-americana a socióloga e antropóloga... bem do Brasil tem é... Aí Nascimento... Aí Lélia, não é Lélia [...] ela é antropóloga... Beatriz Nascimento. Ângela Davis, norte-americana, foi um das primeiras sociólogas. Da antropologia tem o Clovis Moura e da área que faz diálogo com a educação... filosofia que é a Sueli Carneiro. Mais recentemente a Nilma Gomes que é antropóloga que trabalha a questão da estética da mulher negra. Então são pessoas que eu tive acesso não por meio do curso, mas pela inserção nos estudos de relações raciais.

J: E no pós-curso, qual é a sua perspectiva?

N: Esta é a grande incógnita, eu estou realmente no meio do rio, por que eu quero muito continuar os estudos, quero muito fazer mestrado, quero muito produzir material que seja acessível para um maior número de pessoas que não tenha esse academismo que possibilita a maioria das pessoas entender o que está escrito de fato. Então é essa uma coisa que me

preocupa muito assim. Como pegar um texto puramente sociológico com aquelas leituras super difícil e destrinchar aquele texto para um professor de rede pública poder dar uma aula de sociologia considerando a realidade brasileira, essa é uma coisa que me inquieta muito assim e que o mestrado pode me ajudar. E paralelo a isso a minha paixão por produção, por organização de eventos.

J: Então são ricas as possibilidades, tem muitas possibilitas...

N: E pensar como fazer o maior número de pessoas ter acesso ao capital cultura que para essa população ainda é muito difícil, é muito restrito tanta coisa boa que é produzido, que é pensado utilizando a literatura, o cinema, o teatro e que a maioria das pessoas não tem noção do que são. Então fazer essa ponte entre esses dois mundos me move muito...

J: Com certeza você vai conseguir...

N: Eu quero instigar as pessoas, botar a formiguinha na cabeça igual ao que algumas pessoas fizeram comigo e quando eu for falar nome de pessoas que não seja novidade, que não seja o comum. Então se eu falar das “Tranças de Bintou”, não seja uma coisa “ah! Nossa que raridade”, mas que seja uma coisa normal que eu consiga ir numa biblioteca pública e encontrar livro que falem da minha cultura e da minha identidade que eu me identifique com o que tá ali posto e não me restrinja [aos] estereótipos [...] que colocam na gente. Então fazer essa ponte é que me move assim, sabe. Porque esse capital cultural que ainda é tão restrito na nossa sociedade? Porque que eu me preocupo mais com que eu posso comprar de material e não o que posso absorver de imaterial? Isso é o que me inquieta. Eu quero fazer alguma coisa para que isso mude.

ALUNO DE PSICOLOGIA (31/05/2010)

J: Em primeiro lugar eu gostaria que você dissesse seu nome, idade e como você se identifica racialmente segundo a classificação do IBGE.

W: Meu nome [...]. Eu tenho 24 anos, 24 pra 25, vou fazer 25 já no mês que vem, eu me classifico, nos termos do IBGE, como preto.

J: Qual curso que você fez na UFPR e a que Setor esse curso pertence na Universidade?

W: Eu fiz o curso de Psicologia e na Universidade está entre os cursos de humanas.

J: Qual linha da psicologia que você escolheu ou optou, tem definido?

W: Não exatamente, porque eu não escolhi atuar na área profissional como clínico. Então eu não tenho uma definição clara sobre que linha, se eu tenho que escolher, não é uma obrigatoriedade do curso definir uma linha teórica. É só um das opções você pode, por exemplo, fazer mais prática em análise do comportamento ou psicanálise se você quer atuar como psicanalista ou analista comportamento.

J: Eu gostaria que você falasse um pouco sobre a sua família. A constituição da sua família, onde mora, número de pessoas na casa, de onde vem, a profissão dos pais, um panorama geral assim sobre sua família...

J: A minha família é só eu, minha mãe e minha irmã. Minha mãe ela é paranaense, só que ela veio de uma cidade do interior do Paraná, se eu não me engano, a cidade é São José dos Reis, alguma coisa assim, é próximo de Maringá. Meu pai é falecido já, mas ele é mineiro, mas a família dele vive todo em São Paulo. Então (...) eu nasci em São Paulo, porque quando o meu pai conheceu minha mãe eles se mudaram pra São Paulo, ele conheceu ela aqui e se mudaram para São Paulo, no interior de São Paulo na região de Campinas exatamente. É a família da minha mãe é toda do Paraná embora minha vó seja do Rio de Janeiro, mas ela veio pro Paraná porque casou com meu vô então toda a família dela é muito grande e é toda do Paraná. São 13 tios só da família da minha vó e da família do meu pai eu não tenho muito contato mais,

apesar de ter um contato mais é por telefone assim, mas eu não tenho tão contato quanto antes desde que minha mãe se mudou pro Paraná.

J: É você não tem contato com a família do seu pai, por quê?

W: Ah, então a família do meu pai eu não tenho muito contato porque eles não são tão unidos quanto à família da minha mãe, a família da minha mãe tá todo mundo meio junto e todo mundo se encontra e na família do meu pai eles são muito separados.

J: Sim...

W: Assim digamos, na verdade eles não são muitos e aí fica cada um mais ou menos no seu canto assim, então a gente fica meio distante não tem um lugar que eu possa ir e encontrar todos como a família da minha mãe que se eu for na casa da minha vó, eu vou encontrar todo mundo lá no final de semana.

J: E a profissão, formação de seus pais?

E: A formação do meu pai, eu não sei dizer direito qual foi à formação dele, porque eu não tinha muito contato, eu sei que como ele já faleceu (...) depois eu tinha 4 anos idade, então eu não sei dizer. A minha mãe, eu sei que ela tem o ensino fundamental incompleto e ela trabalhou de várias coisas, ela trabalhou como empregada doméstica quando a gente tava em São Paulo, ela veio pra cá e também trabalhou junto com meu tio num tipo de lanchonete e também trabalhou em restaurante e aí também ela trabalha atualmente no setor de terciário, é supervisora de limpeza, ela trabalha numa empresa terceirizada que eu esqueci o nome, mas presta serviço pro governo.

J: Então seu pai é falecido?

W: Ele é falecido

J: Então você passou praticamente toda a sua vida, sua infância, adolescência e juventude só com sua mãe?

W: Só com minha mãe e minha irmã. (...) depois que meu pai morreu é que minha mãe resolveu vir pra Curitiba porque depois que ele não tava mais lá, ela veio pra cá porque tinha os irmãos dela, a mãe dela e tinha um ajuda melhor do que ela tinha lá.

J: Como você ingressou na UFPR é pelo sistema de cotas social, racial ou sistema geral?

W: Eu ingressei no ano de 2005 pelo sistema de cotas racial. Eu tinha tentado vestibular em 2004 também pra psicologia, foi bem no ano que eu tinha acabado o ensino médio e eu tava bem cansado mesmo assim pra continuar estudando, mas eu tentei em 2004 pra psicologia e não passei e aí em 2005 eu já tava meio que acompanhando um pouco do que tava tendo com a ideia de cotas e resolvi que quando eu tentasse vestibular, eu tentaria pelas cotas e daí eu passei em 2005 no primeiro ano de cotas.

J: É você fez o pré-vestibular?

W: Não, eu não fiz. A minha formação embora não tinha sido... eu não tenha estudado num colégio privado, eu acho que eu tive um pouco de talvez sorte de ter entrado no Colégio Estadual do Paraná que é considerado um dos melhores colégios públicos do Estado. Então tem muito professor lá que eles também atuam em cursinhos, não que a formação deles seja de cursinho, mas eles passam muita coisa, dão muitas dicas que acabam facilitando.

J: E você mora aqui em Curitiba? Qual bairro?

W: Eu moro na região metropolitana.

J: Hã, hã...

W: Colombo. Região metropolitana de Curitiba, na verdade é mais próximo de Quatro Barras do que de Colombo, mais é Colombo.

J: Então você é da região metropolitana?

W: Hã, hã...

J: Como que foi pra você como cotista racial na UFPR no primeiro ano do sistema, Como é que você olhando hoje depois que você já se formou, Como é que você descreve aquele primeiro ano pra você na UFPR, no primeiro ano como cotista?

W: Como aluno cotista?

J: Alunos cotistas como alunos...

W: Como aluno ou como cotista?

J: Como cotista. Como é que tava o ambiente, como é que você percebeu, sentiu o ambiente do seu curso, sobretudo?

W: O curso de psicologia, pelo menos na minha experiência com a turma de psicologia, ingressam 80 alunos de uma vez só, só que eles não ficam todos numa mesma sala, então eles dividem em duas turmas 40 de manhã e 40 a tarde, como eu tirei a turma da tarde talvez pela diversidade da turma mesmo eu não tenha tido, pelo menos que eu lembre nenhum episódio assim que falasse alguma coisa contrária às cotas. Na verdade a única coisa que teve assim no momento da discussão sobre as cotas foi justamente numa aula de antropologia que um professor de antropologia colocou a questão das cotas em debate e todo mundo falou um pouco das cotas e como elas seriam importantes assim, não teve ninguém que chegasse e discordasse assim que geralmente as pessoas dão contra as cotas raciais principalmente, embora todos admitissem que parte do problema também é do ensino oferecido aos mais pobres no Brasil.

J: Naquela época você vivenciou ou teve alguma situação relacionada à implementação das políticas afirmativas de constrangimento, alguma questão que deixou um pouco numa situação mais difícil?

W: Não. Graças a Deus, não.

J: Pra você o ambiente da universidade...

W: Pra mim foi tranquilo assim, eu até quando eu paro pra pensar nisso foi bastante satisfatório assim, não ter tido que não ter que enfrentar esse tipo de coisa que quando eu paro pra pensar os exemplos que na época ocorriam. Eu lembro que na época eu fiz vestibular toda, enfim toda a discussão passava na televisão, principalmente os jornais locais aqui do Estado do Paraná colocando já que vai ter uma quantia de cotas na Federal do Paraná não sei se isso vai ser bom ou não e geralmente colocando com vai ser ruim e apontando as experiências que tinha na época acho que era do Rio de Janeiro, que tinha dado uma confusão lá e aí na época do vestibular eu tentava não ficar pensando nisso pra não me atrapalhar, então eu vou usar as cotas, mas eu vou ter que estudar senão, não vai dar certo. E aí quando eu entrei talvez eu até esperasse encontrar esse tipo de coisa, alguém falando “você é cotista, você não devia estar aqui”, mas não, eu entrei e eu tive uma acomodação digamos assim do curso, mas nunca senti que alguém chegasse e “você não tá acompanhando alguma coisa porque você é cotista ou porque você é negro” não, não tive isso.

J: Como você se manteve durante o período da faculdade? Você recebeu ajuda de alguém? Enfim da família, de alguma outra instituição?

W: Na época que eu passei no vestibular a única pessoa que me ajudava, desde o ensino... desde sempre me ajudou foi minha mãe e aí ela que tava bancando a passagem pra mim, mas a questão do xerox e textos acadêmicos, ainda bem que na psicologia eles usam mais o xerox do que textos completos, mas a questão do xerox eu lembro que eu emprestava dos meus amigos o xerox pra poder ler, eu lia pegava o xerox copiava no meu caderno uns trechos mais importantes que eu não tava com condições pra comprar ainda o xerox e aí eu consegui um emprego, mas eu não fiquei muito tempo lá, que era o emprego numa lanchonete pra ganhar um dinheiro. Eu lembro que eu consegui, eu não fiquei muito tempo lá porque era muito tarde o emprego e onde eu moro não é muito fácil de chegar lá muito tarde. Às vezes eu poderia acabar perdendo o ônibus no horário que eu saía da lanchonete e eu ia ficar de madrugada no centro. Mas foi aí que no mesmo ano eu recebi o convite pra entrar na bolsa do Afroatitude e foi bem no segundo semestre do ano de 2005, se eu não me engano, que teve o início da bolsa dos bolsistas do Afroatitude e aí que eu comecei a ganhar uma ajuda com a bolsa do Afroatitude que resolveu boa parte dos meus problemas, principalmente porque eu ainda tinha

aula tanto no centro quanto lá no centro politécnico. Então às vezes eu tinha que pegar dois ônibus, então era difícil.

J: Além da dessa contribuição financeira, como que foi o Afroatitude pra você? O que o Afroatitude ofereceu além da ajuda financeira das bolsas? Quanto era a bolsa?

W: Na época, nossa agora você me pegou, quanto que era na época? 210? Eu esqueci completamente...

J: Mas era em torno de...

W: Eu sei que a bolsa permanência hoje custa 300, mas na época eu acho que era uns... do Afroatitude era ou 240 entre 200 a 300 reais. Eu não sei precisar direito, agora confundiu tudo, mas enfim...

J: Em torno de 200 a 300 reais?

W: 200 300 é isso!

J: Evidentemente o interesse maior foi a bolsa?

W: Contribuição do Afroatitude. É realmente quando eu ouvi falar sobre o Afroatitude, quando ligaram pra minha casa falando do Afroatitude, eu já tava tentando, mas a bolsa permanência. Daí eu optei, vou tentar pelo Afroatitude também, daí quando começou o Afroatitude foi interessante os primeiros momentos de formação que eles ofereceram. Eles ofereceram toda uma formação que talvez a parte mais interessante não tenha sido o conteúdo da formação, mas você poder ter um espaço que você vai ter, por exemplo, tanto os pretos quantos os pardos que é no caso os negros que a UFPR está considerando no mesmo espaço. Nós tínhamos casos de alunos que tanto eram da minha cor, pretos, mas alunos que eram mais claros do que eu, mas de alguma forma pelo cabelo pelo nariz ou por qualquer motivo fenotípico também em algum momento eles passaram por algum tipo de preconceito. Então aquele espaço foi interessante pra se conhecer, cada um conhecer o outro e também ter acesso à argumentação. Eles consideravam que era importante você ter algum tipo de argumentação a respeito das cotas, do porque você está aqui, uma argumentação sobre a história do negro no Brasil. Mais talvez a coisa mais importante seja esse vínculo que foi criado, pelo menos durante aquele tempo, tem muitos que são amigos até hoje, também a gente não era amigo de todo mundo, mais muitos ainda tem uma grande amizade até hoje justamente por isso, ter aquele contato um com o outro e saber que o outro passa pelas mesmas situações que você, porque no meu curso de psicologia poucos alunos passavam pela mesma situação que eu, não necessariamente por ser negro, pelas dificuldades econômicas e o Afroatitude o que chamou inicialmente, na minha opinião todo mundo, é que todo mundo precisava daquela bolsa de dinheiro. Então você tava unido duas coisas pessoas mais ou menos a mesma faixa econômica e pessoas pretas e pardas, todos ali e tinham a mesma dificuldade, por exemplo, que eu tinha pessoas da medicina que se eu reclamava que não tinha dinheiro pra comprar xerox, eles tinham que comprar várias coisas, eles não tinham nem como xeroca, tinha que comprar o livro inteiro, odontologia tem que comprar vários equipamentos. Então é interessante ter aquele espaço pra discussão, convivência também e também acesso a algumas coisas que, por exemplo, eu não tinha. Por exemplo, no Afroatitude uma coisa interessante que a gente fez foi viajar pra participar do festival pela Federal do Paraná, o festival de inverno lá de Antonina. Uma coisa que eu não tinha feito antes é participar de um festival de inverno, outra coisa também foi a primeira vez que a gente foi, eu só não lembro o que foi, a gente foi na apresentação no Teatro da Reitoria foi muito interessante que tinha uma parte de formação, mas também foi uma parte de dar contato pra aqueles alunos a àquele tipo de cultura que é considerado cultura de elite, cultura digamos acadêmica, de festival, de teatro, esse tipo de coisa. Enfim é basicamente isso.

J: Então isso foi uma coisa positiva aí pra você, pro decorrer da sua formação...

W: Sim, exatamente. Ter acesso a esse tipo de coisa foi, até da minha parte, até um choque saber que tinha tanta coisa assim que a gente não tem acesso quando a gente (...) faz parte da,

digamos do periférico, periferia mesmo. Que uma coisa é você ter acesso ao cinema, mas uma outra coisa é você, por exemplo, saber que está tendo uma amostra de teatro falando de tal assunto, saber que tem um cinema alternativo falando de, por exemplo, o cinema de Israel, iraniano esse tipo de coisa é um coisa totalmente diferente e outro tipo de cultura que você tem acesso.

J: Em termo de atividade acadêmica científica, de extensão, você chegou a participar de algum tipo de atividade?

W: Dentro do meu curso?

J: Não, ainda não...

W: No Afroatitude?

J: Dentro do Afroatitude...

W: Eu fiz parte primeiro da parte de extensão que foi na parte de prevenção de DST e AIDS, tanto na Universidade quanto nas escolas públicas da região aqui de Curitiba que na verdade era na parte de prevenção que nós digamos com todo um equipamento relacionado a prevenção de DST e AIDS, camisinhas, informativos e também falávamos do nosso jeito mesmo diante dos adolescentes e jovens como a importância da prevenção desse tipo de doença, falava também um pouco de gravidez e também depois disso eu participei da pesquisa que eu fui pelo Afroatitude fazer parte do NEAB como bolsista aqui no NEAB. E no caso, eu comecei a pesquisar no início mesmo a participação de negros na mídia imprensa paranaense, mais precisamente no jornal.

J: Ótimo. E depois do Afroatitude, quando terminou o Afroatitude, encerrou as bolsas, você utilizou outras bolsas na pra se manter?

W: Sim. Foi basicamente o que ocorreu quando acabou o Afroatitude, quando acabou realmente, porque tinha um plano ou de talvez uma vontade que continuasse mais um ano, mas não deu e quando acabou eu fui fazer parte primeiramente da bolsa permanência e aí na bolsa permanência apesar de ser uma bolsa digamos operacional, fazer atividade, e também continuava fazendo a pesquisa pelo NEAB. Depois eu me mantive com essa bolsa eu consegui a bolsa de iniciação científica, daí que bolsa remunerada também e aí foi o que basicamente me manteve durante todo o tempo na Universidade.

J: A diferença entre a bolsa permanência e a bolsa de iniciação científica é basicamente em que?

W: A bolsa de permanência, pelo menos no meu ponto de vista, ela é uma bolsa em que você em quanto aluno, você não tem necessariamente que pesquisar. Eu acho que provavelmente pelo fato de eu fazer parte das pesquisas que tavam tendo no NEAB a minha permanência também foi pra pesquisa, mas uma bolsa permanência você pode ter, por exemplo, atividades na biblioteca, então você não precisa fazer pesquisa nenhuma só que tem que fazer alguma coisa, uma tarefa como se fosse um emprego.

J: É mais parecido com um estágio de trabalho?

W: Não, ainda nem isso porque um estágio, por exemplo, se eu faço um estágio em psicologia eu to fazendo uma atividade que provavelmente um outro profissional de psicologia remunerado faria, mas aquilo tá contribuindo de alguma de forma com a minha formação. Eu estou num hospital fazendo atividade de psicólogo que é como estagiário de psicologia está contribuindo pra mim, só que no caso de uma bolsa permanência ela são feitas pro interior de dentro da Universidade. Então se eu sou da psicologia ganho uma bolsa permanência pra trabalhar na biblioteca de nada aquilo vai acrescentar na minha formação, por quê? Porque o que eu vou fazer lá é conferir os livros, é carimbar a data de devolução do livro ou fazer parte de um outro tipo de coisa que não é necessariamente na minha área com uma atividade que precisa de alguém lá pra ter. Na verdade não que a bolsa permanência seria ruim tipo assim, ela não forma academicamente é só uma bolsa pra você continuar na Universidade, permanência mesmo.

J: Você teve necessidade de usar a estrutura da universidade? O que eu estou chamando de estrutura, moradia universitária, o restaurante universitário, biblioteca, laboratório de informática, enfim esse tipo...

W: Moradia, não. Eu não uso porque eu moro perto, perto entre aspas, da universidade, mas eu não moro no limite pra você usar uma moradia. Mas o RU, como meu curso é integral, eu tinha que comer quase todos os dias, comer no RU. Então necessariamente, nesse ponto de vista também, agradeço o RU ser 1,30 porque na época eu não conseguia pagar mais do que isso pra comer todos os dias. As bibliotecas, claro, talvez nem tanto quanto eu gostaria, porque a biblioteca que tem aqui na Federal não é muito atual na minha área psicologia, mas tem muitas coisas que eu acabei pegando lá. Na verdade, em psicologia os livros, a maior parte estão como os professores mesmo, então eles que acabam emprestando pra tirar xerox que facilita também. Ah, o laboratório de informática com certeza, eu tive que usar sempre, porque não tem internet na minha casa, tem um computador não é grandes coisas, mais é o suficiente pra digitar as coisas, os textos. Então quando eu tinha que enviar trabalho pros colegas, eu tinha que contar com o laboratório, então eu fazia as coisas não sei, por exemplo, se vai ter um feriado agora eles vão fazer, provavelmente, fariam no final de semana e final de semana eu não tenho acesso à internet; então se o trabalho era pra segunda feira, eu teria que fazer ante do feriado o trabalho e já mandar pra eles, eu sempre fazia antes pra não ter problema depois.

J: Você ou uma pessoa da sua família, e aí posso dizer da família ampliada, incluindo aí tios, enfim, participou ou participa de alguma atividade social, comunitária ou na comunidade, eventos, associações, grupos ou movimentos sociais?

W: Não. Na minha família, não. Nesse ponto de vista, não. Nós não entramos. Não me pergunte por quê.

J: Mas por quê?

W: Não sei porque, por isso que eu pedi pra você não me perguntar. Eu nunca nem pensei nisso porque eles não faziam parte de alguma coisa assim.

J: Então antes de chegar à universidade você não tinha conhecimento de nada, de nenhuma atividade comunitária, de nenhuma...

W: Tinha conhecimento, mas não da minha família, tem coisas que ocorrem, mas pelo que a gente vê e o que a gente vê na televisão não que algum membro da minha família tem alguma coisa envolvida.

J: Mas é isso que eu quero saber, você não tem ninguém na sua família que participou, que participa?

W: Não participou nem participa.

W: Qualquer tipo de movimento social ou militância, minha família não tem.

J: Durante o seu percurso na graduação, você se integrou a algum grupo de alunos na UFPR?

W: Como grupo de amigos?

J: Grupo de estudos, grupo artístico ou grupo...

W: É tinha grupos de estudos nossa, mas são vários. Mas, sempre teve grupo de estudos dentro da psicologia talvez pela característica do curso de psicologia não tinha, faltou um grupo que não fosse só de estudos, por exemplo, um grupo de músicos, algum jogo de futebol, vôlei outra tipo de coisa qualquer, outro tipo de coisa. Grupo de estudos tinha vários grupos de estudos pra citar todos aqui, tinha grupo de estudos sobre psicanálise, grupo de estudo, sei lá, fazia parte do centro acadêmico, mas foi por uma curta passagem um ano só.

J: Então no ponto de vista de convivência, já se falou um pouco, do ponto de vista de estudo havia grupo de estudo, você se integrou algum grupo de estudo, mas faltou essa extensão do social assim, pra convivência social assim, não é isso?

W: Bom não que nós não fossemos amigos, mas, por exemplo, faltou um grupo além dos de estudos pra você ter uma, por exemplo, um grupo de música também porque é a característica

do curso de psicologia ter faltado isso. O grupo de psicologia é um grupo mais majoritariamente de meninas, eu vejo que alguns cursos, mais masculinos, têm um grupo de música, eles exploram outras áreas que não a do curso, mas o pessoal do curso de psicologia apesar de não ter esse outro foco além da psicologia eles são bem unidos, tem sempre festa ou enfim o pessoal marca sempre pra sair até hoje, churrasco que eles fazem todo tipo de coisa, uma integração mesmo.

J: você sempre estudou em escola pública?

W: Sempre estudei.

J: Você falou, mas vou te perguntar...

W: Pode perguntar para deixar mais claro.

J: Escola pública central ou periférica? Como foi sua formação, nesse sentido?

W: Ah. Foi as duas coisas, eu comecei quando eu morava lá em São Paulo, a escola pública era uma escola de periferia digamos assim, mas eu considerava até uma boa escola, pelas circunstância. Quando eu me mudei aqui pra Curitiba, as escolas de Curitiba são bem melhores que de São Paulo pelo menos eu senti isso, eu estudei numa escola municipal do bairro Bacacheri que minha mãe morava junto com minha avó, eu morava lá, era uma escola boa. Depois minha mãe se mudou pra Colombo, eu caí numa escola ruim que era uma escola de ensino fundamental em que, por exemplo, duas turmas na mesma sala, uma turma de 4º e uma turma de 3º série, então aí a professora dividia o quadro em dois, de um lado a 3º série do outro a 4º. Enquanto que a (...) 3º série (...) a 4º série tinha que ficar em silêncio, o que nem sempre ocorria. Mas minha mãe percebeu que a escola não era boa e aí ela me mandou morar... que eu fosse com a minha vó pra que eu continuasse estudando numa escola pública do Bacacheri, porque era uma escola pública, mas era bem melhor do que a que eu tava antes. Depois disso minha mãe teve dificuldade financeira novamente e eu tive que voltar a estudar (...) ensino médio não, fundamental ainda, 7º série voltar a estudar numa escola da região metropolitana de Colombo e nessa escola eu reprovei por falta, também porque eu perdi boa parte do ano e daí depois eu fui... e minha mãe conseguiu vaga pra mim numa escola do centro que é a escola Tiradentes que é perto do da Praça do Homem Nu, na Praça Dezenove, é uma escola pública central, uma escola pública estadual central, no caso. E lá eu fiz a 7º, 8º série e de lá que eu fui entrar no Estadual do Paraná, daí eu fiz o teste e entrei no Estadual do Paraná. Se eu não tivesse entrado no Tiradentes provavelmente eu não tinha entrado no Estadual, eu nem sabia que existia estadual antes disso, que tinha que fazer um teste pra entrar no Estadual, eu fique sabendo lá e daí eu acabei entrando lá (...). E aí eu tive algumas dificuldades também pra me manter no estadual, mas eu morei com a minha tia, ela mora aqui no centro, durante um ano pra poder estudar lá porque na época minha mãe ficou desempregada e aí ela não tinha mais dinheiro pra pagar minha passagem, então eu fiquei com minha tia mesmo durante um tempo.

J: É você precisou ou necessitou de fazer algum curso complementar durante o seu ensino médio ou mesmo na graduação, por exemplo, inglês, informática, reforço escolar ou reforço em alguma disciplina do curso ou fez alguma coisa música, dança alguma coisa assim enfim?

W: No curso, eu não fiz nenhuma matéria de reforço, acho que nem tem. Eu fiz inglês desde que eu entrei, desde que eu entrei não, acho a partir do 3º ano do curso de psicologia eu comecei a fazer inglês que aí como minha mãe tava trabalhando na empresa que eu falei, que eu não falei, mas como minha mãe tava trabalhando, que faz parte dos comerciários com a carteirinha do SESC eu ganhava desconto no SESC e com a bolsa justamente eu usava um pouco da bolsa pra estudar inglês no SESC. Eu comecei a estudar lá e até o hoje eu estou estudando, mais não lá.

J: O que foi determinante pra você escolher o curso de psicologia?

W: O que foi determinante? Eu lembro que na época eu tava entre dois cursos basicamente, era direito e psicologia. Eu gostaria de fazer um ou outro porque na minha visão pelo menos

era uma forma de ajudar as pessoas através do diálogo, no direito eu ia, por exemplo, ajudar as pessoas, defender uma causa das pessoas que não tem recurso, por exemplo, junto ao Estado. No caso da psicologia também uma forma de ajudar as pessoas, ajudar o próximo, só que no meu ponto de vista eu não queria, nunca passou pela minha idéia, pela minha cabeça “eu montar uma clínica e ali naquela clínica ficar esperando os clientes ir a mim”. Na verdade quando eu comecei a fazer psicologia eu já tinha em mente trabalhar como psicólogo em hospital ou no serviço de saúde pública mesmo, que é pra ter acesso mesmo àquela população que não tem condições acesso ao serviço na clínica de psicologia, era isso que eu tinha na cabeça.

J: Qual foi o momento da decisão assim, o que te motivou naquele momento tomar a decisão?

W: Ah, quando eu tava no 2º ano do ensino médio não, 3º não, no 2º pro 3º ano num desses anos, eu escolhi que eu gostaria de fazer a psicologia, porque eu achei que se identificava mais com que eu tava procurando. Eu nunca parei pra pensar, por exemplo, em fazer medicina, tem uma piada que diz que psicólogo é médico que não deu certo, mas eu nunca parei pra pensar em fazer medicina, não que eu achasse que seria difícil. Quando eu parei pra pensar, agora vou fazer psicologia, eu pensei na concorrência que ia ter pra entrar, pra fazer o vestibular e passar só que na época, provavelmente isso ajudou, eu nem prestei atenção de que era um dos mais concorrido, eu nem prestei atenção nisso, só depois quando eu entrei aqui que via que era um dos mais concorrido. Então depois caiu a ficha assim, mas eu realmente me identifiquei com a psicologia justamente pra vir pra fazer alguma coisa relacionado com eliminação ou auxiliar na eliminação do sofrimento humano, é nesse sentido que eu falei, que a psicologia pra auxiliar as pessoas e talvez o direito não tenha me dado essa possibilidade, quando eu pensei. Para hoje pra pensar, talvez tenha mais haver também, mais a psicologia ainda me parece melhor.

J: No curso de psicologia da UFPR existe alguma discussão sobre relações raciais ou etnicidade ofertada por algum professor, uma disciplina que seja ofertada por algum professor ou pesquisa de algum professor ou grupo de estudo ou seminário?

W: Não tem absolutamente nada sobre relações raciais. Na verdade talvez as disciplinas que mais cheguem perto disso são aquelas disciplinas de psicopedagogia que fala, por exemplo, das crianças na escola, eles fazem uma crítica daí do ponto de vista marxista, de como o psicólogo, o psicopedagogo no caso, ele vai na escola com aquele saber dele e ele tá diante de uma criança que, às vezes, é uma criança pobre, uma criança negra, é uma criança longe da realidade dele e com isso tem implicações. É nessa disciplina que eu tive um contato mais bem por cima, não teve nenhum tipo de discussão sobre relações raciais nem alguma disciplina voltada pra isso. É uma falha realmente do curso de psicologia que ele é muito... eu nem diria que ele é de currículo eurocêntrico, na verdade é um currículo bem americano, tem muitas disciplinas baseadas na psicologia americana, na APA, que é a Associação de Psicologia Americana.

J: Você conheceu ou conhece algum profissional negro ou negra na sua área de atuação?

W: Na minha área de atuação?

J: Na psicologia. Psicólogos (as) negros ou negras.

W: Não, não conheço. Não conheço nenhum, tirando o meu orientador [...] que ele é psicólogo, eu não conheço nenhum psicólogo de destaque assim negro em psicologia, nem homem nem mulher.

J: Você conhece ou conheceu algum intelectual negro brasileiro ou negra brasileira de destaque nacional ou internacional?

W: Se eu conheci?

J: Ou se conhece?

W: Qualquer profissional assim...

J: Eu estou te perguntando assim de forma ampla, você leu ou viu...

W: Eu li bastante coisa e eu também vi e conheci muita gente. Eu falo, como exemplo, que eu conheço, que eu até participei de um... conheço não só pessoalmente, mas também conheço de ter lido as coisas dele é o Joel Zito de Araújo que é um pesquisador na área que eu me interessava atualmente também que é mídia, relações raciais na mídia brasileira. Ele pesquisa telenovelas até hoje ele é preocupado com esse assunto. Têm outros também, vários outros, na hora assim eu esqueci.

J: é...

W: Por exemplo, tem o Marcelo Paixão que além de ler tudo que ele faz nas pesquisas dele, eu também já conheci ele. Tem mesmo os professores que fazem parte da UFPR tem outros pesquisadores, por exemplo, do Rio de Janeiro pesquisadores que fazem parte de Santa Catarina agora eu não to lembrando o nome deles, espero que eles não fiquem bravos, eu não lembro, eles são da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros também, claro.

J: Através de quem ou de quem você conheceu ou teve acesso a essas personalidades?

W: Foi basicamente através do Afroatitude. Primeiro em textos mesmo, embora não tive uma discussão maior com eu tenho agora, mas em textos. Depois através do NEAB como pesquisador iniciante no caso e justamente ter acesso a esse tipo de coisa participando de eventos acadêmicos, apresentação de trabalhos, organização de palestra, organização de aula, enfim, esse tipo de coisa.

J: Você participa de algum grupo cultural ou social atualmente?

W: Não, atualmente não. Eu acho que faltou um pouco isso porque pelas condições agora de mestrado eu to tão preocupado com outras coisas, devia fazer alguma coisa mas (...).

J: Você já concluiu o curso?

W: Já, conclui ano passado.

J: O ano passado, 2009, a sua monografia teve com tema...

W: Minha monografia foi a respeito de como os alunos não-cotistas, no caso na época eram os alunos não-cotistas que tinha entrado pelo sistema antigo, que não tinha cotas, como eles viam, eles percebiam, enfim, qual era a opinião deles a respeito do sistema de cotas e sobre os alunos cotistas da Federal do Paraná. Era uma pesquisa no campo da psicologia social justamente pra analisar de que forma... a ideia era analisar de que forma a política afirmativa, como fenômeno social, de que modo ela acabava, de uma forma, tirando aqueles alunos que tavam, que faziam parte de um processo que não tinha cotas, com a política de ação afirmativa acabou gerando toda uma discussão sobre raça, sobre racismo, sobre desigualdade que provavelmente eles não tinham antes. Então a ideia da minha monografia basicamente foi esta, explorar esse aspecto. Também fiz entrevistas e questionários, foi bem interessante.

J: Interessantíssimo. E qual foi a sua metodologia?

W: Foi uma metodologia quantitativa basicamente, não qualitativa...

J: Qualitativa?

W: É foi uma aplicação de questionário, eu apliquei em duas turmas um turma, aliás não só da turma da psicologia, e uma da pedagogia. Eu queria ficar em aplicar em vários cursos ou pelo menos em alguns cursos da Universidade Federal do Paraná, mas eu não consegui pelo tempo que eu tinha pra aplicar e, por exemplo, quando eu tentei aplicar no curso de direito, na época o responsável pelo direito não autorizou, na época eu fiquei sabendo que ele não dava muito bem com as cotas, mas se fosse atualmente talvez eu conseguisse e aí aplicação de questionário em sala pra todos os alunos do 4º ano, na época o 4º era os alunos que ainda estavam na universidade, que não tinha entrado pelas cotas. Então o meu universo era justamente os alunos que tinha entrado sem as cotas na universidade, por isso que eu foi em turmas que pelo menos tinham 4º ou 5º na época. Eu fiz aplicação de questionário e nas questões tinham a identificação, por exemplo, de cor/etnia, onde estudou o ensino fundamental e médio e renda e também perguntava a opinião, tudo questão estruturada, a opinião a cerca das políticas afirmativas, primeiro pra negros e depois pra escola pública,

então a favor ou contra e também entre esse a favor e contra tinha intermediários, parcialmente a favor/parcialmente contra é uma escala (...) e também eu ia fazer no questionário tinha uma parte que uma parte de pergunta aberta que tinha umas 5 linhas pra pessoas dar opinião contribuição a cerca do sistema de cotas e prejuízos possíveis pelo sistema de cotas, essa parte foi parte bem rica da pesquisa. Eu ia fazer entrevistas também, mas não consegui muita gente eu só consegui entrevistar uma pessoa e aí eu resolvi não me ater às entrevistas porque realmente eu peguei uma turma de 4º ano da pedagogia da época, era só 4 anos de pedagogia, então depois que acabou assim foi bem no final do ano que eu fiz e eu não tinha mais nenhum lugar que eu pudesse encontrar eles, se dispersaram e psicologia também apesar de ser uma turma de 4º ano no final do ano todos os alunos se dispersão por que cada um vai fazer uma atividade um estágio, esse tipo de coisa.

J: Bom e agora, depois de ter terminado o curso, quais são as perspectivas do pós-curso?

W: Então atualmente eu to, é eu acabei meio que me envolvendo muito com a área da educação, por isso que eu fui fazer o mestrado em educação, políticas educacionais, com minha monografia foi sobre o impacto de uma política educacional, que é ação afirmativa eu acabei entregando com projeto justamente o impacto sobre as políticas afirmativas e aí unir um pouco das coisas que eu faço no NEAB com relação a mídia, então eu acabei deixando um pouco de lado um pouco o saber de psicologia talvez um pouco da psicologia social, mas que não aquela é a psicologia clínica. Mais o meu futuro com psicólogo eu ainda gostaria de ter acesso a uma psicologia hospitalar, psicologia comunitária. Mais as únicas opções que tem atualmente nessa área são via concurso público e são bem concorridos, por outro lado, eu acho que eu tenho que tentar. Na verdade eu ainda não tentei nenhum curso nenhum concurso então, mas eu ainda não tentei justamente pelo mestrado que eu estou fazendo agora. Eu quero ter essa formação de mestrado por que ela vai ser útil no meu currículo também claro, fala a verdade e provavelmente eu acabarei deixando um pouco de lado parte de psicologia aplicada mais pra voltada pra relações raciais e acaba na educação enquanto uma forma de talvez vencer todo o racismo que a gente tem aqui no Brasil, por isso eu acabei optando também pela educação pra me tornar provavelmente um professor na área.

J: Ótimo. Eu acho que foi muito proveitosa a sua contribuição. Eu agradeço você pelo tempo, pela disposição e desejo que você tenha sucesso na sua caminhada...

W: Com certeza. Na verdade uma coisa que eu tava pensando e que eu acabei iniciando com psicologia, mas acabo assim pra área de educação, mas uma coisa que eu sempre tento deixar claro é que eu sou um psicólogo assim, mesmo que na área educacional; então é talvez esse seja um critério de referência pra pessoas. Eu lembro da importância que foi ter um professor de psicologia falando de educação e relações raciais, mesmo que o professor [...] não faça na área da psicologia quando ele tá falando as coisas assim, às vezes passam bem longe, mas foi muito importante ver alguém como ele falando alguma coisa a respeito, talvez o meu interesse maior tenha sido esse, no meu caso.

J: Que bom. Então sucesso pra você.

ANEXO 2 – RESOLUÇÃO QUE APROVOU O PLANO DE METAS DE INCLUSÃO RACIAL E SOCIAL NA UFPR.

RESOLUÇÃO Nº 37/04-COUN

Estabelece e aprova Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná.

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO da

Universidade Federal do Paraná, no uso de suas atribuições regimentais e estatutárias, consubstanciado no constante do Processo nº 14898/04-12, e

Considerando as diretrizes lançadas pela Constituição Federal para a formação de políticas e programas que interfiram positivamente na erradicação da pobreza e redução das desigualdades com vistas a construir uma sociedade justa e solidária;

Considerando a necessidade de democratizar o acesso ao Ensino Superior público no país, especialmente aos afro-descendentes, aos povos indígenas e aos alunos oriundos da escola pública;

Considerando, finalmente, os objetivos da Universidade Federal do Paraná, de democratizar ainda mais, em todos os níveis, o acesso e permanência em seus quadros das populações em situação de desvantagem social,

RESOLVE:

CAPÍTULO I ACESSO

Art. 1º Disponibilizar, por um período de 10 (dez) anos a contar de 11/05/04, 20 (vinte) por cento das vagas dos processos seletivos da Universidade Federal do Paraná (UFPR), para estudantes negros, em todos os cursos de graduação, cursos técnicos e ensino médio oferecidos por esta Instituição.¹

§ 1º Serão considerados negros, para os efeitos desta Resolução, os candidatos de cor preta ou parda, que possuam os traços fenotípicos que os caracterizem como pertencentes ao grupo racial negro.²

§ 2º No ato da inscrição aos processos seletivos da UFPR, o candidato afro-descendente que desejar concorrer às vagas previstas no *caput* deste artigo deverá fazer a opção no formulário de inscrição e fazer a auto-declaração do grupo racial a que pertence.

§ 3º A UFPR designará anualmente, através de Portaria do Reitor, membros da comunidade interna e externa para comporem Banca de Validação e Orientação da Auto-Declaração.²

¹ Alterado pela Resolução nº17/07-COUN, de 16 de maio de 2007, publicada em 29 de maio de 2007.

² Alterado pela Resolução nº17/07-COUN, de 16 de maio de 2007, publicada em 29 de maio de 2007.

³ Incluído pela Resolução nº17/07-COUN, de 16 de maio de 2007, publicada em 29 de maio de 2007.

Art. 2º Disponibilizar, por um período de 10 (dez) anos, 20 (vinte) por cento das vagas dos processos seletivos da UFPR para candidatos oriundos de escolas públicas, em todos os cursos de graduação, cursos técnicos e ensino médio oferecidos por esta Instituição.

§ 1º Estão aptos a candidatar-se às vagas previstas no *caput* deste artigo os estudantes que tenham feito seus cursos Fundamental e Médio exclusivamente em escolas públicas.

§ 2º No ato da inscrição aos processos seletivos da UFPR, o estudante que desejar concorrer às vagas previstas no *caput* deste artigo deverá fazer a opção no formulário de inscrição e apresentar a documentação solicitada no Edital do Processo Seletivo, quando exigida.

Art. 3º Disponibilizar anualmente vagas suplementares àquelas ofertadas no processo seletivo em cursos de graduação e cursos técnicos de nível pós-médio, para serem disputadas exclusivamente por estudantes indígenas residentes no território nacional, para o atendimento de demandas de capacitação de suas respectivas sociedades, apontadas por intermédio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

§ 1º O número das vagas deve aumentar gradativamente, começando com 5 (cinco) vagas para os anos de 2005 e 2006, passando para 7 (sete) vagas nos anos de 2007 e 2008 até atingir 10 (dez) vagas nos anos de 2009 e subseqüentes.

§ 2º Os candidatos às vagas previstas no *caput* deste artigo deverão atender às normas de processo de seleção específico, a serem estabelecidas em resolução própria, observadas as seguintes condições:

- a) ter concluído o ensino médio;
- b) apresentar documento que recomende sua inclusão no programa assinado pelo chefe da aldeia onde reside e pelo chefe do posto local da FUNAI; e
- c) apresentar documento da FUNAI que recomende sua inclusão no programa, no caso de estudantes indígenas residentes em áreas urbanas.

Art. 4º As opções de candidatura previstas nos artigos 1º e 2º desta Resolução são mutuamente exclusivas.

Art. 5º Todos os candidatos que se submeterem aos processos seletivos para os cursos de graduação, técnico e médio e que não tenham sido eliminados segundo as normas desses processos, serão ordenados, independentemente de sua opção quanto ao disposto nos artigos 1º e 2º desta Resolução, em uma classificação geral, conforme pontuação obtida segundo as normas de cada processo seletivo.

Art. 6º As vagas previstas nos artigos 1º e 2º desta Resolução serão preenchidas pelos candidatos que obtiverem o melhor desempenho dentre os optantes da respectiva categoria.

Parágrafo único – Na hipótese de não haver candidatos em condições de preencher as vagas previstas no *caput* deste artigo, as mesmas serão remanejadas primeiramente para outra categoria de inclusão. Não havendo candidatos habilitados, as mesmas serão preenchidas na forma do art. 7º.⁴

⁴ Incluído pela Resolução nº17/07-COUN, de 16 de maio de 2007, publicada em 29 de maio de 2007.

Art. 7º As vagas restantes, inclusive aquelas resultantes de não haver candidatos em condições de preencher as vagas previstas nos artigos 1º e 2º, serão preenchidas pelos candidatos que obtiveram a melhor classificação geral, excetuando-se aqueles já contemplados com as vagas a que se refere o art. 6º.

Art. 8º As chamadas complementares serão preenchidas seguindo-se apenas a ordem de classificação prevista no art. 5º.

CAPÍTULO II PERMANÊNCIA

Art. 9º A UFPR deverá implementar programa de apoio acadêmico psico-pedagógico e/ou de tutoria para todos os estudantes que demonstrarem dificuldades no acompanhamento das disciplinas, independentemente de sua opção quanto ao disposto nos artigos 1º e 2º desta Resolução.

Art. 10. A UFPR deverá implementar um programa permanente de acompanhamento dos estudantes indígenas, coordenado por comissão constituída especificamente para este fim.

Parágrafo único – O programa de acompanhamento dos estudantes indígenas deverá contemplar, ao menos, os seguintes pontos:

- I- programa de permanência para estudantes indígenas, a ser implementado em conjunto com a FUNAI;
- II- designação de um professor orientador para cada estudante indígena desde o ingresso na UFPR até a conclusão do curso de graduação;
- III- estabelecimento de mecanismos que favoreçam a inserção dos estudantes indígenas nos diversos programas da UFPR; e
- IV- avaliação da necessidade de flexibilização das normas institucionais relativas a trancamento de matrícula, mudança de turno, reopção de curso, prazo máximo para conclusão etc., a fim de atender a necessidades específicas dos estudantes indígenas.

CAPÍTULO III DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 11. Não poderão candidatar-se às vagas de inclusão racial ou social, pessoas que já possuam curso superior.⁵

Art. 12. A fim de concretizar os objetivos colimados por esta Resolução, a UFPR adotará as seguintes ações:

- a) implementar um programa acadêmico destinado a observar o funcionamento das ações afirmativas, avaliar seus resultados, identificar aspectos que prejudiquem sua eficiência e sugerir ajustes e modificações, apresentando, ao Conselho Universitário, relatórios anuais de avaliação, os quais serão divulgados;

⁵ Incluído pela Resolução nº17/07-COUN, de 16 de maio de 2007, publicada em 29 de maio de 2007.

- b) firmar convênio com a FUNAI para fins da aplicação do disposto nesta Resolução aos estudantes indígenas;
- c) designar comissão para implementação e acompanhamento desse plano de metas, com a participação de representantes dos setores;⁶
- d) integrar em todos os seus documentos e materiais de divulgação oficiais referências às populações atendidas nesse Plano de Metas com o fim de incentivar a inscrição dos potenciais candidatos;
- e) divulgar esse Plano de Metas nas escolas públicas do Estado do Paraná;⁷
- f) divulgar o processo seletivo para estudantes indígenas por meio do convênio com a FUNAI;
- g) divulgar esse Plano de Metas, destinado a todos os membros da comunidade universitária, com o fim de evitar ações de discriminação contra a população atendida pelo programa; e
- h) promover parceria com a escola pública de ensino fundamental e médio no sentido de aperfeiçoar a formação inicial e continuada de professores.

Art. 13. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Sala de Sessões, em 10 de maio de 2004.

Carlos Augusto Moreira Júnior
Presidente

⁶ Nova redação dada pela Resolução nº 41/04-COUN, de 1º de junho de 2004, publicada em 8 de junho de 2004.

⁷ Nova redação dada pela Resolução nº 41/04-COUN, de 1º de junho de 2004, publicada em 8 de junho de 2004.

ANEXO 3 – RELAÇÃO DE UNIVERSIDADES COM AÇÕES AFIRMATIVAS

Região	Estado	Universidade	Site	Competência	Sistema
SUDESTE	Rio de Janeiro	UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro	www.uerj.br	Estadual	Cota (N)
SUDESTE	Rio de Janeiro	UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense	www.uenf.br	Estadual	Cota (N)
SUDESTE	Rio de Janeiro	UEZO - Centro Universitário da Zona Oeste do Rio de Janeiro	www.faetec.rj.gov.br/uezo	Estadual	Cota (N)
SUDESTE	Rio de Janeiro	FAETEC RJ - Fundação de Apoio a Escola Técnica do Rio de Janeiro	www.faetec.rj.gov.br	Federal	Cota (N)
SUDESTE	Rio de Janeiro	UFF - Universidade Federal Fluminense	www.uff.br	Federal	Bônus
SUDESTE	Minas Gerais	UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais	www.uemg.br	Estadual	Cota (N)
SUDESTE	Minas Gerais	UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros	www.unimontes.br	Estadual	Cota (N)
SUDESTE	Minas Gerais	UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora	www.ufjf.br	Federal	Cota (N)
SUDESTE	Minas Gerais	UFU - Universidade Federal de Uberlândia	www.ufu.br	Federal	Cota
SUDESTE	Minas Gerais	UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto	www.ufop.br	Federal	Cota
SUDESTE	São Paulo	UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo	www.unifesp.br	Federal	Cota (N)
SUDESTE	São Paulo	UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas	www.unicamp.br	Estadual	Bônus (N)
SUDESTE	São Paulo	FAMERP - Faculdade de Medicina S. J. Rio Preto	www.famerp.br	Estadual	Bônus (N)
SUDESTE	São Paulo	USP - Universidade do Est. de São Paulo	www.usp.br	Estadual	Bônus
SUDESTE	São Paulo	UFABC - Universidade Federal do ABC	www.ufabc.edu.br	Federal	Cota (N)
SUDESTE	São Paulo	FATEC SP – Faculdade de Tecnologia de São Paulo	www.fatecsp.br	Estadual	Bônus (N)
SUDESTE	São Paulo	FACEF – Centro Universitário de Franca	www.facef.br	Municipal	Cota (N)
SUDESTE	São Paulo	UFSCAR – Universidade Federal	www.ufscar.br	Federal	Cota (N)

		de São Carlos			
SUDESTE	Espírito Santo	UFES - Universidade Fed do Espírito Santo	www.ufes.br	Federal	Cota
NORTE	Amazonas	UEA - Universidade do Estado do Amazonas	www.uea.edu.br	Estadual	Cota
NORTE	Pará	UFPA - Universidade Federal do Pará	www.ufpa.br	Federal	Cota (N)
NORTE	Pará	UFRA - Universidade Federal Rural da Amazônia	www.ufra.edu.br	Federal	Cota
NORTE	Tocantins	UFT - Universidade Federal do Tocantins	www.uft.edu.br	Federal	Cota
NORTE	Amapá	UEAP - Universidade do Estado do Amapá	www.ueap.br	Estadual	Cota
CENTRO-OESTE	Distrito Federal	UNB - Universidade de Brasília	www.unb.br	Federal	Cota (N)
CENTRO-OESTE	Distrito Federal	ESCS - Escola Superior de Ciências da Saúde	www.escs.edu.br	Federal	Cota
CENTRO-OESTE	Goiás	UEG - Universidade do Estado de Goiás	www.ueg.br	Estadual	Cota (N)
CENTRO-OESTE	Goiás	UFG - Universidade Federal de Goiás	www.ufg.br	Federal	Cota (?)
CENTRO-OESTE	Goiás	FIMES - Faculdades Integradas de Mineiros	www.fimes.edu.br	Municipal	Cota
CENTRO-OESTE	Goiás	FESG - Fundação de Ensino Superior de Goiatuba	www.fafich.org.br	Municipal	Cota (N)
CENTRO-OESTE	Mato Grosso	UNEMAT - Universidade do Estado do Mato Grosso	www.unemat.br	Estadual	Cota (N)
CENTRO-OESTE	Mato Grosso do Sul	UEMS - Universidade Est. do Mato Grosso do Sul	www.uems.br	Estadual	Cota (N)
CENTRO-OESTE	Mato Grosso do Sul	UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados	www.ufgd.edu.br	Federal	Cota
NORDESTE	Alagoas	UFAL - Universidade Federal do Alagoas	www.ufal.br	Federal	Cota (N)
NORDESTE	Bahia	UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana	www.uefs.br	Estadual	Cota (N)
NORDESTE	Bahia	UFBA - Universidade Federal da Bahia	www.ufba.br	Federal	Cota (N)
NORDESTE	Bahia	UFRB - Universidade Federal do Recôncavo Baiano	www.ufrb.edu.br	Federal	Cota (N)
NORDESTE	Bahia	UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz	www.uesc.br	Estadual	Cota (N)

NORDESTE	Bahia	UNEB - Universidade Estadual da Bahia	www.uneb.br	Estadual	Cota (N)
NORDESTE	Bahia	CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia	www.cefetba.br	Federal	Cota (N)
NORDESTE	Bahia	UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	www.uesb.br	Estadual	Cota (?)
NORDESTE	Maranhão	UFMA - Universidade Federal do Maranhão	www.ufma.br	Federal	Cota (N)
NORDESTE	Paraíba	UEPB - Universidade Estadual da Paraíba	www.uepb.edu.br	Estadual	Cota
NORDESTE	Pernambuco	UPE - Universidade de Pernambuco	www.upe.br	Estadual	Cota
NORDESTE	Pernambuco	UFPE - Universidade Federal de Pernambuco	www.ufpe.br	Federal	Bônus
NORDESTE	Pernambuco	UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco	www.ufrpe.br	Federal	Bônus
NORDESTE	Pernambuco	CEFET - Centro Federal de Educ. Tecnológica de PE	www.cefetpe.br	Federal	Cota
NORDESTE	Rio Grande do Norte	UFRN – Univ. Federal do Rio Grande do Norte	www.ufrn.br	Federal	Bônus
NORDESTE	Rio Grande do Norte	CEFET - Centro Fed. de Educ. Tecnológica do RN	www.cefetrn.br	Federal	Cota
NORDESTE	Rio Grande do Norte	UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	www.uern.br	Estadual	Cota
NORDESTE	Piauí	UFPI - Universidade Federal do Piauí	www.ufpi.br	Federal	Cota
NORDESTE	Piauí	UESPI - Universidade Estadual do Piauí	www.uespi.br	Estadual	Cota (?)
NORDESTE	Sergipe	CEFET - Centro Federal de Educ. Tecnológica do Sergipe	www.cefetse.edu.br	Federal	Cota
NORDESTE	Sergipe	UFS - Universidade Federal de Sergipe	www.ufs.br	Federal	Cota (?)
NORDESTE	Ceará	UVA - Universidade Estadual Vale do Acaraú	www.uvanet.br	Estadual	Cota
SUL	Paraná	UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná	www.utfpr.edu.br	Federal	Cota
SUL	Paraná	UFPR - Universidade Federal do Paraná	www.ufpr.br	Federal	Cota (N)

SUL	Paraná	UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa	www.uepg.br	Estadual	Cota (N)
SUL	Paraná	UEL - Universidade Estadual de Londrina	www.uel.br	Estadual	Cota (N)
SUL	Paraná	UEM - Universidade Estadual de Maringá	www.uem.br	Estadual	Cota
SUL	Paraná	UNIOESTE - Universidade Est. do Oeste do Paraná	www.unioeste.br	Estadual	Cota
SUL	Paraná	UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná	#	Estadual	Cota
SUL	Paraná	UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná	#	Estadual	Cota
SUL	Paraná	UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste	www.unicentro.br	Estadual	Cota
SUL	Paraná	EMBAP - Escola de Música e Belas Artes do Paraná	www.embap.br	Estadual	Cota
SUL	Paraná	FAP - Faculdade de Artes do Paraná	www.fapr.br	Estadual	Cota
SUL	Paraná	FECEA - Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana	www.fecea.br	Estadual	Cota
SUL	Paraná	FALM - Fundação Faculdade Luiz Meneghel	www.ffalm.edu.br	Estadual	Cota
SUL	Paraná	FECILCAM - Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão	www.fecilcam.br	Estadual	Cota
SUL	Paraná	FAFICP - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio	www.faficp.br	Estadual	Cota
SUL	Paraná	FAFIJA - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho	www.fafija.br	Estadual	Cota
SUL	Paraná	FAEFIJA - Faculdade Estadual de Educação Física de Jacarezinho	www.faefija.br	Estadual	Cota
SUL	Paraná	FUNDINOPI - Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro de Jacarezinho	www.fundinop.br	Estadual	Cota
SUL	Paraná	FAFIPA - Faculdade Est. de Educação, Ciências e Letras de Paranavai	www.fafipa.br	Estadual	Cota
SUL	Paraná	FAFIPAR - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de	www.fafipar.br	Estadual	Cota

		Paranaguá			
SUL	Paraná	FAFI - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória	www.fafiuiv.br	Estadual	Cota
SUL	Rio Grande do Sul	UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	www.uergs.edu.br	Estadual	Cota
SUL	Rio Grande do Sul	UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul	www.ufrgs.br	Federal	Cota (N)
SUL	Rio Grande do Sul	UFSM - Universidade Federal de Santa Maria	www.ufsm.br	Federal	Cota (N)
SUL	Rio Grande do Sul	UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa	www.unipampa.edu.br	Federal	Cota (N)
SUL	Santa Catarina	UFSC – Univ. Fed. de Santa Catarina	www.ufsc.br	Federal	Cota (N)
SUL	Santa Catarina	FMP - Faculdade Municipal de Palhoça	www.fmp.sc.gov.br	Municipal	Cota (?)
SUL	Santa Catarina	USJ - Centro Universitário de São José	www.usj.edu.br	Municipal	Cota

Fonte: <<http://www.politicasdacor.net/>> – **mapa das ações afirmativas no ensino superior (LPP-UERJ)**. Acesso em: 10/01/2011.

LEGENDA:

Cota = Sistema de reserva de vagas para oriundos de escola pública.

Bônus = Sistema de acréscimo na pontuação obtida pelos candidatos de escola pública e/ou negros nos processos seletivos.

N = Sistema de reserva de vagas o de Bônus que beneficiam diretamente os negros.